

Weiterbildungsstudiengänge im tertiären Bildungssystem Deutschlands nach der Bologna-Reform – eine erste fallbasierte Analyse anhand von Absolventen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Anne Herrmann, Magistra Artium

geboren am 29.02.1984 in Suhl

Gutachter

1. Professor Dr. Frank Daumann, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Professor Dr. Eike Emrich, Universität des Saarlandes

Tag der mündlichen Prüfung: 17.10.2017

In Dankbarkeit

gewidmet

Gustav Herrmann und Jürgen Herrmann

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis	viii
Abkürzungsverzeichnis	xiii
1. Einleitung	1
2. Theoriegeleitete Ansätze der Studien(fach)wahl mit besonderer Betrachtung der (möglichen) Einflussfaktoren	4
3. Einordnung von MBA-Studiengängen in das tertiäre Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nach der Bologna-Reform	16
3.1. Vorhaben der Bologna-Reform und die resultierende veränderte Studienstruktur	16
3.2. Das deutsche Hochschulsystem unter besonderer Berücksichtigung der weiterbildenden Masterstudiengänge.....	18
3.2.1. Das Bachelorstudium	19
3.2.2. Das Masterstudium unter besonderer Berücksichtigung von weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengängen	22
3.2.3. EXKURS: Zur historischen Entwicklung von MBA-Studiengängen	27
3.2.4. MBA-Studiengänge in der Bologna-Reform – Status quo in Deutschland.....	35
3.2.5. MBA Sportmanagement der Friedrich-Schiller-Universität Jena	39
4. Beschreibung der Hochschulstudenten in Deutschland, Charakterisierung von MBA- Studenten sowie Studenten ausgewählter relevanter Fächergruppen.....	43
4.1. Zu den Erstimmatrikulierten in Deutschland	44
4.2. Zu den weiterführenden (Master-)Studenten in Deutschland	47
4.3. Zu den (potentiellen) Studierenden und Absolventen eines MBA-Studiums	52
4.3.1. Analyse ausgewählter Studien mit einer ersten Beschreibung von MBA-Studenten	53
4.3.2. Das MBA-Studium aus Sicht seiner Studierenden – Erwartungen, Beurteilungen und Bewertungen	64
4.4. Zur Beschreibung von Sportstudenten	72

4.4.1. Aktuelle Angaben zu Sportstudenten in Deutschland	73
4.4.2. Weitere Erkenntnisse zur Charakterisierung, (sportlichen) Sozialisation und Einflüssen von Sportstudenten	79
4.5. Einflussfaktoren und Charakterisierung von Wirtschaftswissenschaften-Studenten	88
4.5.1. Aktuelle Angaben zu Studenten der Wirtschaftswissenschaften in Deutschland	88
4.5.2. Weitere Erkenntnisse zur Charakterisierung, Sozialisation und Einflüssen von Studenten der Wirtschaftswissenschaften	91
4.6. Charakterisierung und Motive von Sportmanagement-Studenten	92
4.6.1. Sportmanagement-Studenten in Deutschland und Österreich	93
4.6.2. Sportmanagement-Studenten und -Absolventen in den USA	98
5. Zusammenfassung und Ableitung der Zielsetzung der empirischen Vertiefungsstudie	103
5.1. Zusammenfassung der theoriegeleiteten Ansätze der Studien(fach)wahl, der institutionellen Rahmenbedingungen des Hochschulsystems in Deutschland, der Entwicklung sowie der Einordnung von MBA-Studiengängen	103
5.2. Abgeleitete Zielsetzung der empirischen Vertiefungsstudien	108
6. Empirie	110
6.1. Erste empirische Vertiefungsstudie – Methodenbeschreibung	110
6.1.1. Studiendesign, methodische Vorgehensweise der Datenerhebung, Beschreibung des Erhebungsinstruments und erweiterte Betrachtung der Stichprobe	111
6.1.2. Beurteilung des Rücklaufs und Beschreibung der Stichprobe anhand ausgewählter Merkmale	115
6.1.2.1. Beurteilung des Rücklaufs	115
6.1.2.2. Stichprobenbeschreibung	120
6.1.3. Auswertungsmethoden – Statistische Datenanalyse	123
6.2. Ergebnisse der ersten empirischen Vertiefungsstudie	127
6.2.1. Beschreibung der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung des akademischen Werdegangs	127
6.2.2. Beschreibung der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung des beruflichen Werdegangs	146
6.2.3. Zur beruflichen Tätigkeit der MBA-Absolventen: Betrachtung ausgewählter Merkmale über den Zeitverlauf	164

6.2.4. Zur beruflichen Tätigkeit der MBA-Absolventen zum Befragungszeitpunkt.....	168
6.2.5. Wunsch-Berufsfelder der MBA-Absolventen.....	171
6.2.6. Betrachtung weiterer ausgewählter Merkmale der MBA-Absolventen	174
6.2.6.1. Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung im Berufsfeld Sportmanagement und Ziele der MBA-Absolventen für das Berufsleben.....	174
6.2.6.2. Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit und Promotionsabsicht	181
6.2.6.3. Angaben zum Bruttoeinkommen, Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für aktuelle Tätigkeit, Finanzierung des Studienentgeltes und das Empfinden der Kosten	182
6.2.6.4. Gründe für die Entscheidung für das MBA-Programm des FSU und Erwartungen	188
6.2.6.5. Wiederaufnahme und Empfehlung des MBA-Studiums sowie Wert und Bedeutung des MBA-Abschlusses	192
6.2.6.6. Schwierigkeitsgrad des sowie Zufriedenheit mit dem MBA-Studium(s)	196
6.2.7. Ausgewählte Zusammenhänge.....	198
6.3. Zweite empirische Vertiefungsstudie – Methodenbeschreibung	200
6.3.1 Beschreibung des Erhebungsinstrumentes und der Stichprobe.....	201
6.3.2 Auswertungsmethode	202
6.4. Ausgewählte Ergebnisse der zweiten empirischen Vertiefungsstudie	202
7. Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse	206
8. Limitationen und Forschungsausblick.....	217
Literaturverzeichnis	221
Anhang A 1 – Übersicht der Studienergebnisse.....	231
Anhang A 2 – Fragebogen.....	247
Anhang A 3 – Leitfäden	267
Eidesstattliche Erklärung.....	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutionen, Studiengänge und Abschlüsse im Deutschen Hochschulsystem	19
Abbildung 2: Meilensteine in der Entwicklung des MBAs	28
Abbildung 3: Motivdimensionen zum Masterstudium [Angaben in %, 5-Punkt-Likert-Skala: 1 = überhaupt nicht bis 5 = in sehr hohem Maße]	49
Abbildung 4: Motivdimensionen der Hochschulwahl [Mehrfachnennungen möglich, Angaben in %, 5-Punkt-Likert-Skala: 1 = sehr wichtig bis 5 = unwichtig]	50
Abbildung 5: Der Studienentscheidungsprozess.....	10
Abbildung 6: Abschlussgrade des Erststudiums über die Jahrgänge der VG	113
Abbildung 7: Abschlussgrade des Erststudiums über die Jahrgänge der EG	114
Abbildung 8: Sportbezug im Erststudium über die Jahrgänge der VG.....	115
Abbildung 9: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage der Merkmale Geschlecht und Jahrgang	118
Abbildung 10: Stichprobe nach Jahrgang und Geschlecht	121
Abbildung 11: Geburtsjahrzehnte der Stichprobe.....	128
Abbildung 12: Verteilung der Wissenschaftszweige über die Jahrgänge	132
Abbildung 13: Entwicklung der Verteilung der Abschlussgrade des ersten HSAes über die Jahrgänge.....	134
Abbildung 14: Entwicklung der Verteilung der beiden Hauptfachrichtungen des ersten HSAes über die Jahrgänge.....	135
Abbildung 15: Entwicklung der Verteilung der beiden Hauptfachrichtungen in Kombination mit dem Abschlussgrad des ersten HSAes über die Jahrgänge.....	135
Abbildung 16: Alter bei Aufnahme des Erststudiums nach Jahrgang	137
Abbildung 17: Zeitraum in Jahren zwischen Erwerb der HZB und Aufnahme des ersten (abgeschlossenen) Hochschulstudiums nach Jahrgang	138
Abbildung 18: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Jahrgang...	141
Abbildung 19: Abschlussgrade des Erststudiums über die Jahrgänge.....	142
Abbildung 20: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Abschlussgrad	143
Abbildung 21: Berufsstatus der MBA-Absolventen in der Zeit vor ihrem ersten HSA ..	147
Abbildung 22: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Jahrgang	149

Abbildung 23: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Abschlussgrad (Tätige)	150
Abbildung 24: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Abschlussgrad (Gesamt)	151
Abbildung 25: Berufsstatus nach Abschluss des ersten Hochschulstudiums und vor der Aufnahme des MBA-Studiums	154
Abbildung 26: Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit zwischen dem ersten HSA und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang (Tätige).....	156
Abbildung 27: Relativer Anteil der Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit an der Gesamtzeitdauer zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme MBA-Studiums.....	159
Abbildung 28: Berufsstatus während des MBA-Studiums	161
Abbildung 29: Berufsstatus nach Abschluss des MBA-Studiums	162
Abbildung 30: Veränderung der relativen Anteile der Beschäftigungsformen „ausschließlich abhängig beschäftigt“, „abhängig beschäftigt und selbstständig“ und „ausschließlich selbstständig“ über die analysierten Lebensabschnitte	165
Abbildung 31: Entwicklung des Sportbezugs der beruflich Tätigen	168
Abbildung 32: Berufsstatus zum Zeitpunkt der Befragung	169
Abbildung 33: Entwicklung des Sportbezugs der beruflich Tätigen bis zum Befragungszeitpunkt.....	170
Abbildung 34: Entwicklung des Sportbezugs im Beruf mit Differenzierung nach Abschlussgrad.....	171
Abbildung 35: Wunsch-Berufsfelder der MBA-Absolventen	173
Abbildung 36: Einschätzung der Beschäftigungschancen	175
Abbildung 37: Einschätzung der Beschäftigungschancen unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit	176
Abbildung 38: Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten	177
Abbildung 39: Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit.....	178
Abbildung 40: Ziele der MBA-Absolventen für das Berufsleben	180
Abbildung 41: Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit	181
Abbildung 42: Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für aktuelle Tätigkeit.....	184

Abbildung 43: Finanzierungsquellen des MBA-Studiums mit Berechnung der mit den Anteilen gewichteten Häufigkeiten	187
Abbildung 44: Empfindung der Kosten für das MBA-Studium	188
Abbildung 45: Gründe für die Entscheidung für das MBA-Programm des FSU	189
Abbildung 46: Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums.....	191
Abbildung 47: Bedeutung des MBA-Abschlusses.....	196
Abbildung 48: Relative Häufigkeit der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des MBA-Studiums	197
Abbildung 49: Zufriedenheit mit dem MBA allgemein nach Jahrgang.....	198

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht verwendeter Termini im Kontext von Weiterbildungsstudiengängen	24
Tabelle 2: MBA-Guidelines der EFMD im Original und in (deutschen) Stichworten	37
Tabelle 3: Konformitätsprüfung des MBA Sportmanagement der FSU [✓✓ : erfüllt; ✓ : annähernd erfüllt; -- : nicht erfüllt]	40
Tabelle 4: Verteilung der sozialen Schichtzugehörigkeit von Studienanfängern in Deutschland im Wintersemester 2011/12	45
Tabelle 5: Gründe gegen ein sofortiges Masterstudium nach dem Erstabschluss in % Auswertung nur für Fälle, wenn mindestens zwölf Monate Zeit zwischen Erst- und Masterstudium liegen	51
Tabelle 6: Altersstruktur der befragten MBA-Studenten	54
Tabelle 7: Gründe für die Aufnahme eines MBA-Studiums	55
Tabelle 8: Erwartungen nach dem Erwerb des MBA-Titels	55
Tabelle 9: Verteilung der Berufserfahrung der Befragten	56
Tabelle 10: Gründe für die Erwägung eines MBA-Studiums (n = 262)	57
Tabelle 11: Bedeutung der Auswahlkriterien (n = 262)	58
Tabelle 12: Mittelwerte, Standardabweichung und Reabilität der vorgeschlagenen Faktoren (n = 262)	59
Tabelle 13: Identifizierte Bedürfnisse gelistet nach der Häufigkeit der Nennung	62
Tabelle 14: Die zehn wichtigsten Erwartungen an ein MBA-Programm aus Sicht der aktuellen Teilnehmer	64
Tabelle 15: Chi-Quadrat-Verteilung für die Unterschiede je nachdem wieviel Anteil des MBA-Programms bereits abgeschlossen wurde und der Beurteilung des Rufes des MBA-Programms	66
Tabelle 16: Der Wert eines MBAs	67
Tabelle 17: Programmunterschiede	68
Tabelle 18: Differenz zwischen den Fächergruppen Sprach-/ Kulturwiss./ Sport und Lehramt hinsichtlich der Gewichtung ausgewählter extrinsischer Motive	74
Tabelle 19: Art des in Frage kommenden Master-Studiums für die beiden relevanten Fächergruppen	76
Tabelle 20: Verteilung der Stichprobe, differenziert nach Geschlecht und sportlicher Orientierung	81

Tabelle 21: Studienanfänger der Fächergruppe Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Berufsgruppe des Ausbildungsberufs	89
Tabelle 22: Geschlechterverteilung der Befragten im Bachelor- und Masterstudiengang Sportmanagement der Universität Leipzig	93
Tabelle 23: Zentraler Grund des Studiums	94
Tabelle 24: Wichtigkeit einzelner Kriterien der Hochschulwahl	94
Tabelle 25: Bevorzugte Berufsfelder von Bachelor- und Masterstudierenden	95
Tabelle 26: Sicherheit gegenüber der Berufswahl (Angaben in Prozent)	96
Tabelle 27: Motivreihung Bachelor Sportmanagement.....	97
Tabelle 28: Beweggründe von Studenten für ein Masterstudium im Sportmanagement ...	98
Tabelle 29: Typen kognitiver Rationalität	12
Tabelle 30: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage des Merkmals Jahrgang	116
Tabelle 31: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage des Merkmals Geschlecht	117
Tabelle 32: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage der Merkmale Geschlecht und Jahrgang	117
Tabelle 33: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage der Merkmale Geschlecht und Jahrgang	118
Tabelle 34: Geschlecht und mittleres Alter zum Befragungszeitpunkt	120
Tabelle 35: Stichprobenverteilung über die Jahrgänge	120
Tabelle 36: Herkunft der Befragten zum Zeitpunkt der Studiumsaufnahme	122
Tabelle 37: Anteil der Akademikerfamilien	122
Tabelle 38: Soziale Hintergründe (Schichtzugehörigkeit) der MBA-Absolventen.....	123
Tabelle 39: Interpretation der Zusammenhangsstärke auf Grundlage des Betrages des Korrelationskoeffizienten	126
Tabelle 40: Beurteilung des KMO-Kriteriums nach Kaiser und Rice.....	126
Tabelle 41: Art der HZB bzw. Hochschulreife nach Geschlecht	129
Tabelle 42: Alter beim Erwerb der HZB bzw. Hochschulreife nach Geschlecht.....	129
Tabelle 43: Alter beim Erwerb der HZB bzw. Hochschulreife nach Jahrgang	130
Tabelle 44: Verteilung der Hochschularten des ersten HSAes nach Geschlecht	131
Tabelle 45: Verteilung der Fachrichtung des ersten HSAes nach Geschlecht	131
Tabelle 46: Verteilung der Wissenschaftszweige des ersten HSAes.....	131
Tabelle 47: Fachrichtungen des Studiengangs des ersten HSAes, wie durch die Befragten angegeben	133

Tabelle 48: Verteilung der Abschlussgrade des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Geschlecht	133
Tabelle 49: Alter bei Aufnahme des Erststudiums nach Geschlecht.....	136
Tabelle 50: Zeitraum in Jahren zwischen Erwerb der HZB und Aufnahme des ersten (abgeschlossenen) Hochschulstudiums nach Geschlecht	138
Tabelle 51: Alter bei Beendigung des Erststudiums nach Geschlecht	139
Tabelle 52: Alter bei Beendigung des Erststudiums nach Jahrgang.....	139
Tabelle 53: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Geschlecht	140
Tabelle 54: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Jahrgang	140
Tabelle 55: Abgeschlossene Berufsausbildung vor dem MBA-Studium nach Jahrgängen	144
Tabelle 56: Sportliche Aktivität zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums	145
Tabelle 57: Mitgliedschaft im Sportverein zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums	145
Tabelle 58: Ehrenamtliche Position in einem Sportverein zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums	146
Tabelle 59: Ausübung einer beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Jahrgang ..	148
Tabelle 60: Ausübung einer beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Abschlussgrad.....	151
Tabelle 61: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Jahrgang.....	152
Tabelle 62: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Geschlecht	153
Tabelle 63: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Jahrgang ..	153
Tabelle 64: Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBAs nach Jahrgang.....	155
Tabelle 65: Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang in Monaten (Gesamt)	157
Tabelle 66: Zeitdauer zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang in Monaten	158
Tabelle 67: Zeitdauer zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Abschlussgrad (Bachelor und Diplomer) in Monaten	158
Tabelle 68: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Geschlecht	159

Tabelle 69: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang.....	160
Tabelle 70: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit während des MBA-Studiums.....	162
Tabelle 71: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit nach Abschluss des MBA-Studiums .	163
Tabelle 72: Veränderung der absoluten Anteile der Beschäftigungsformen „ausschließlich abhängig beschäftigt“, „abhängig beschäftigt und selbstständig“ und „ausschließlich selbstständig“ über die analysierten Lebensabschnitte.....	164
Tabelle 73: Kategorisierung 1 der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf.....	166
Tabelle 74: Kategorisierung 2 der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf.....	167
Tabelle 75: Kategorisierung 3 der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf.....	167
Tabelle 76: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt	169
Tabelle 77: Promotionsvorhaben der MBA-Absolventen	181
Tabelle 78: Monatliches Bruttoeinkommen der tätigen MBA-Absolventen zum Befragungszeitpunkt.....	182
Tabelle 79: Anstieg des monatlichen Bruttoeinkommens nach MBA-Abschluss mit Begründung	183
Tabelle 80: Absolute Häufigkeiten der Finanzierungsquellen des MBA-Studiums (Mehrfachantwort möglich).....	185
Tabelle 81: Kombinationen der Finanzierungsquellen des MBA-Studiums, absolute Häufigkeiten und relative Anteile der Finanzierung	186
Tabelle 82: Finanzierungsquellen des MBA-Studiums mit Berechnung der mit den Anteilen gewichteten Häufigkeiten	186
Tabelle 83: Erwartungen nach dem MBA-Studium	192
Tabelle 84: Wiederaufnahme des MBA-Studiums.....	192
Tabelle 85: Wiederaufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgängen	193
Tabelle 86: Weiterempfehlung des MBA-Studiums	193
Tabelle 87: Angaben zu den Abstrichen bei der Weiterempfehlung.....	194
Tabelle 88: Einschätzung des Wertes des MBA-Titels für einen selbst sowie die anderen Absolventen.....	195
Tabelle 89: Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des MBA-Studiums	197

Tabelle 90: Unterschiedsberechnung hinsichtlich der Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit mit dem MBA-Studiums sowie dem Nutzen der durch das Studium erworbenen Kenntnisse für die aktuelle berufliche Tätigkeit zwischen den beiden Gruppen mit und ohne Gehaltsanstieg.....	199
--	-----

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CRE	Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities
EFMD	European Foundation for Management Development
EG	erweiterte Grundgesamtheit
FSU	Friedrich-Schiller-Universität Jena
GMAC	Graduate Management Admission Council
HIS	Hochschul-Informationen-System GmbH
HRG	Hochschulrahmengesetz
HSA	Hochschulabschluss
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
ISW	Institut für Sportwissenschaft der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
IQR	Interquartilsabstand
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
MBA	Master of Business Administration
P-E fit	Person-environment fit
ROI	return on investment
ThürHG	Thüringer Hochschulgesetz
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
VG	vollständige Grundgesamtheit

1. Einleitung

„[...] *Universitätsdiplome sind für einen gehobenen beruflichen Status immer mehr notwendige, gleichzeitig immer weniger hinreichende Bedingung* [...]“ (Burkart 1985, S. 13 zitiert nach Guggenberger (Guggenberger, 1991, S. 77)).

Mit der Bologna-Reform ging an europäischen Hochschulen die Einführung neuer gestufter Studienabschlüsse einher. Nicht zuletzt ebnete diese Reform, aufgrund der durch sie geschaffenen offeneren Rahmenbedingungen, zugleich die Einführung des Konzeptes des sogenannten „Lifelong Learning“ (dt.: „lebenslangen Lernen“) in den Hochschulsektor. Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ basiert unter anderem auf einem (zunehmenden) Bedarf an Aus- und somit auch Weiterbildung. Daraus ergibt sich für Hochschulen die Notwendigkeit, sich für eine erweiterte, vielleicht sogar neue, zunehmend heterogene¹ Zielgruppe mit ihren Studienangeboten zu öffnen. Über diese neue Zielgruppe an Studenten² von Weiterbildungsangeboten im deutschsprachigen Raum ist, obgleich jeder Wandel in der Studentenschaft (zwangsläufig) auch mit Veränderungen in der Institution Universität einhergeht, (noch) wenig bekannt. Dabei ist es für die Hochschulen unabdingbar, diese (neuen) Interessenten näher zu kennen, um qualitativ hochwertige Bildungsangebote, sowohl deren Inhalte als auch die organisatorische Ausgestaltung betreffend, entwickeln und somit inhaltliche Lücken schließen sowie letztlich auch die Bedürfnisse und Erwartungen der Interessenten respektive Teilnehmer erfüllen zu können. Eine Studienform, die im angelsächsischen Raum bereits länger als Weiterbildung an Hochschulen angeboten wird, sind Master of Business Administration [MBA]-Studiengänge. Ein Studienfach, in dem Weiterbildung eine Rolle spielt und mit dessen Schwerpunkt wiederum MBA-Studiengänge in Deutschland angeboten werden, ist das Sportmanagement. Der oben genannten Kenntnislücke widmet sich die vorliegende Arbeit somit anhand der ausgewählten Studienform des MBAs sowie dem ausgewählten Studienfach des Sportmanagements. Damit liefert die Arbeit einen ersten

¹ Während in der Nachkriegszeit die Universität noch als (sozial) homogene Einrichtung bezeichnet wurde, hat sich die Institution als solches, nicht zuletzt aufgrund von (fortwährenden) Veränderungen – sowohl in ihrem Klientel als auch gesamtgesellschaftlich, gewandelt und ist heute zunehmend als heterogen anzusehen. Vgl. hierzu u. a. Guggenberger (1991, 97ff.).

² Im Folgenden wird verallgemeinernd in der Regel die männliche Geschlechterbezeichnung verwendet. Dies geschieht zum Zweck der besseren Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit und soll in Folge nicht diskriminierend verstanden werden. Die Bezeichnungen beziehen sich jedoch, außer wenn spezifisch ausgewiesen, immer auf weibliche und männliche Personen.

fallbasierten Beitrag zur wichtigen Beschreibung der angesprochenen vergleichsweise neuen Studierenden(ziel)gruppe.

Zur Bearbeitung der Zielsetzung findet in einem ersten theoretischen Schritt die Vorstellung (ausgewählter) theoriegeleiteter Ansätze der Studien(fach)wahl mit besonderer Betrachtung von (möglichen) Einflussfaktoren statt (Kapitel 2). Darauf folgt in Kapitel 3 eine strukturelle Einordnung von Weiterbildungsstudiengängen und ihren rechtlichen Vorgaben allgemein sowie die spezielle Studienform des MBAs betreffend in das deutsche Bildungssystem. Hierbei werden die, durch die Bologna-Reform neu geschaffenen, Rahmenbedingungen des gestuften Studiensystems beleuchtet. Es erfolgt eine generelle Betrachtung des Bachelor- und des Masterstudiums sowie der Besonderheiten von weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengängen im Speziellen. Anschließend wird die international bereits etablierte, in Deutschland jedoch vergleichsweise neue, Studienform der MBA-Studiengänge im Rahmen der strukturellen Betrachtung charakterisiert.

Das – im europäischen Raum – relativ junge Studien- und Berufsfeld des Sportmanagements wird häufig als sehr praxisorientiert sowie stetig wachsend (im Sinne von zunehmenden Ausbildungs- und Berufsangeboten) beschrieben (vgl. u. a. Hovemann, Heise, Kaiser & Mündörfer, 2002; beispielhaft für eine internationale Perspektive siehe Hums, 2010), sodass die Einführung von berufsbegleitenden Studienformen prinzipiell gerechtfertigt scheint und die Wahl dieses Studienfachs für eine erste Annäherung in der Beschreibung oben genannten Problems/ Kenntnislücke durchaus geeignet ist.³ Demnach erfolgt im Anschluss an die Darstellung von MBA-Studiengängen in Deutschland allgemein, eine kurze Charakterisierung des MBA Sportmanagement der Friedrich-Schiller-Universität Jena [FSU], dessen Absolventen in der empirischen Vertiefungsstudie (fallbasiert) näher untersucht werden.

Um eine Einordnung der speziellen Studierendengruppe vornehmen zu können, findet alsdann eine fachübergreifende Beschreibung der Studenten im deutschen Hochschulsystem statt. Darauf folgt die Charakterisierung von Masterstudenten in Deutschland. Daran schließt sich eine nähere Betrachtung der Literatur zu MBA-Studenten an, wobei hier ausschließlich auf ausländische Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann, da es nach dem Kenntnisstand

³ Um die Entwicklung sowie Relevanz des Forschungsfeldes und Studienfachs Sportmanagement aufzuzeigen, sei der interessierte Leser an dieser Stelle ergänzend auf einen Literaturreview zum Konzept der Professionalisierung im Forschungsfeld Sportmanagement von Dowling, Edwards und Washington (2014) sowie auf die Veröffentlichung von Millar und Stevens (2012), die sich mit der Wirksamkeit von Personalentwicklungsausbildung in kanadischen Sportorganisationen beschäftigt, verwiesen. Mit dem (aktuellen) Thema sowie dem Bedarf an Entrepreneurship (i.S.v. Selbstständigkeit) als Inhalt des Sportmanagement-Studiums beschäftigt sich Nová (2015).

der Autorin (noch) keine Studien für den deutschsprachigen Raum gibt. Wie oben bereits erwähnt, wurde auf der Ebene des Studienfachs, der Fachbereich Sportmanagement ausgewählt. Dieser hat die Besonderheit, dass er sich sowohl aus sport- als auch wirtschaftswissenschaftlichen Studieninhalten zusammensetzt. Aufgrund dessen wird in Kapitel 4 der Forschungsstand zu Studenten der Sportwissenschaft und auch der Wirtschaftswissenschaften beleuchtet. Dieses Vorgehen war nicht zuletzt vonnöten, da die Literatur zur Charakterisierung von Sportmanagement-Studenten, insbesondere im deutschsprachigen Raum, als sehr spärlich bezeichnet werden muss. Dennoch werden selbstredend auch die wenigen diesbezüglich vorhandenen Erkenntnisse aufgezeigt. Nach einer Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse (Kapitel 5) wird im Anschluss zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit übergeleitet. Im Zentrum dessen steht folgende Frage: Welche Gründe und Erwartungen bewegen berufstätige Menschen dazu, sich für ein berufsbegleitendes MBA-Studium mit dem Schwerpunkt Sportmanagement zu entscheiden und wie lassen sich eben diese anhand von ausgewählten Merkmalen charakterisieren? Dieser Fragestellung wurde zunächst in einer quantitativen Erhebung mithilfe einer Online-Befragung nachgegangen und in einem zweiten Forschungsschritt wurden vertiefende Interviews geführt. Die Ergebnisse der beiden empirischen Vertiefungsstudien werden in Kapitel 6 dargestellt. Nach der Interpretation sowie der Diskussion der gewonnenen Ergebnisse (Kapitel 7) schließt die vorliegende Arbeit mit Kapitel 8 mit Hinweisen auf die Limitationen sowie einem Forschungsausblick.

2. Theoriegeleitete Ansätze der Studien(fach)wahl mit besonderer Betrachtung der (möglichen) Einflussfaktoren

Die Wahl einer Studienform und eines Studienfaches ist eine weitreichende Entscheidung. Der Entscheidungstheorie folgend sollte diese eine normative Entscheidung darstellen. Insbesondere wenn davon ausgegangen wird, dass Studieninteressenten zum einen rationales Verhalten unterstellt werden kann und sie zum anderen durch Präferenzen beeinflusst werden und sich nutzenmaximierend bei eben dieser Entscheidung verhalten. Des Weiteren kann sie zweifelsohne als eine Bildungsentscheidung bezeichnet werden. Aufgrund dessen wird in diesem Zusammenhang zunächst ein kurzer Blick in das Konzept des Humankapitals im Allgemeinen sowie im Spezielleren auf die Theorien der Bildungsentscheidung geworfen, bevor letztlich die relevanten Einflussfaktoren aus ausgewählten Theorien der Studienwahl aufgezeigt werden.

Der Humankapitaltheorie liegt im Zusammenhang mit der individuellen Entscheidung für ein(e) Studienfach/-form zugrunde, dass sie annimmt, dass Bildung eine Investition darstellt, die die Produktivität und damit das Arbeitseinkommen des einzelnen verbessert (siehe zum Beispiel Becker (1993)). Ein grundlegender Ansatz der Humankapitaltheorie ist demnach, dass die Weiterentwicklung von Wissen und Können⁴ zur Erhöhung des Einkommens führt. In bestimmten Berufsfeldern, wie beispielsweise Maschinenbau oder Medizin, kann das erworbene Wissen und Können nach Abschluss der Ausbildung umgehend zur Anwendung gebracht werden. Jedoch hat insbesondere Hochschulbildung, neben der Vermittlung des spezifischen Fachwissens, auch die Aufgabe, (unter anderem) zum selbstständigen Denken, Analysieren, Anwenden und Beurteilen zu befähigen. Bei der Betrachtung der Investition in ein Studium und somit (im besten Fall) letztlich in das eigene Humankapital sollte ein Abwägen der Kosten und des Nutzens unabdingbar sein. Bei der näheren Betrachtung von Mincers (1974) Humankapitalrenditen, der den oben genannten Ansatz von Becker (1993) weiterentwickelt hat, fällt auf, dass er annimmt, dass jedes Ausbildungsjahr, das Lebenseinkommen um ein Jahr reduziert (Mincer, 1974, 8f.). Eine Annahme, die im Kontext des lebenslangen Lernens und damit einhergehenden berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen so nicht (mehr) bedingungslos angewandt werden kann. Dennoch entstehen andere

⁴ Der Begriff „Können“ schließt an dieser Stelle sowohl Fähigkeiten als auch Fertigkeiten ein und folgt somit nicht (ausschließlich) der lexikalischen Definition.

nicht zwangsläufig finanzielle Kosten (im Sinne von Opportunitätskosten), die nicht komplett außer Acht gelassen werden sollten und insbesondere den Zeitpunkt für eine (Weiter)Bildungsinvestition beeinflussen können, welcher in der Folge wiederum ein Einflussfaktor der Studienwahl sein kann.

Bezüglich der Theorie der Studienwahl, hier insbesondere die Einflussfaktoren, sei vorweggenommen, dass die Betrachtung der Theorien sich auf ausgewählte sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Ansätze beschränkt und weitere, etwa psychologische Ansätze, wie sie beispielsweise die Betrachtung von Motiven im Zusammenhang mit Bedürfnissen darstellt (hierzu beispielsweise Maslow, 1991, 88ff., 322f.), an dieser Stelle ausgeblendet bleiben müssen, da eine fachübergreifende Betrachtung den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Stattdessen werden Entscheidungsansätze und besonders mit ihnen einhergehende Einflussfaktoren vorgestellt, um so letztlich den Bogen vom Forschungsstand zur in Kapitel 6 folgenden empirischen Vertiefungsstudie zu spannen.

Grundsätzlich lässt sich zunächst feststellen, dass die Literatur verschiedene Ansätze hinsichtlich der Studienwahl und ihren Einflussfaktoren aufweist, wobei diese (häufig) Überschneidungen zeigen und nicht komplett isoliert voneinander zu betrachten sind.

So betont Stigel (1984, S. 222) den Einfluss von Kennzeichen wie dem Geschlecht, der sozialen und regionalen Herkunft, institutionellen Determinanten des Bildungssystems, wie beispielsweise die Art der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung [HZB] und auch die Motivation. Unter dem Kennzeichen „Geschlecht“ versteht er sowohl den prinzipiellen Anstieg an weiblichen Studenten als auch Veränderungen in der Studienfachwahl von Frauen, die nicht zuletzt durch traditionelle Rollenerwartungen oder auch in der Wahl eines „Sicherheitsstudiums“⁵ begründet liegen (Stigel, 1984, 223ff.). Der Einflussfaktor „Schichtzugehörigkeit“ bezieht sich auf bestimmte Fächergruppen und darauf, dass (vermeintlich) Tendenzen in ihnen ablesbar sind, was die Studienfachwahl betrifft (Stigel, 1984, 226ff.). Den Einflussfaktor „regionale Herkunft“ definiert Stigel (1984, S. 228) zum einen hinsichtlich des unterschiedlichen kulturellen Milieus, in dem verschiedene soziale Schichten regional verteilt wohnen, und zum anderen in Bezug auf das Studienangebot von Hochschulen, das den Einzugsbereich von Studierenden verändern kann. Des Weiteren hält er fest, dass sowohl

⁵ Unter „Sicherheitsstudien“ versteht Stigel (1984, S. 225) Studienfächer, in denen gute Berufschancen sowie gehobene berufliche Positionen zu erwarten sind. Dahingehend stellt er fest: „Die steigende Attraktivität dieser Studien dürfte als Ausdruck eines verstärkten Einflusses von unitaristischen Erwägungen (Studium als Investition in eine berufliche Karriere) auf die Studienwahlentscheidung der Maturanten zu werten sein“ (Stigel, 1984, S. 225).

die verschiedenen Typen der höheren Schule als auch das Angebot im postsekundären Bereich die Studienwahl beeinflussen (Stagel, 1984, 228ff.). Hinsichtlich des Einflussfaktors der „Motivation“ unterscheidet Stagel (1984, S. 234) die folgenden vier Punkte:

- „Wandel und Differenzierung der Berufschancen von Hochschulabsolventen [...]
- Weltanschauliche Strömungen [...]
- Die öffentliche Diskussion um die Studienwahl [...]
- Beratung und Information durch Beratungslehrer an den höheren Schulen, durch das Arbeitsamt, durch schriftliche Informationsmaterialien und anderes“

Während er der Gruppe der erstgenannten Einflussfaktoren – Geschlecht, Herkunft und Vor- bildung – eine gewisse Konstanz unterstellt, konstatiert Stagel (1984, S. 237), dass der letzt- genannte Faktor, die Motivation, Veränderungen unterliegt, die eben durch oben genannte Punkte, wie beispielsweise die (immer wiederkehrende) öffentliche Diskussion um Hoch- schulzugang und Akademikerbedarf, beeinflusst werden (können). Damit einhergeht ein ge- wisses Steuerungspotential des Studienwahlverhaltens, wobei insbesondere die nicht selten vorgenommene Erstellung von Bedarfsprognosen in diesem Zusammenhang als äußerst kri- tisch anzusehen ist (Stagel, 1984, S. 237).⁶

Guggenberger (1991) baut in seinem Ansatz stark auf Stagel (1984) auf, beziehungsweise differenziert diesen (weiter) aus. Aus seiner Sicht ist die Studienwahl ebenfalls „[...] ein multifaktoriell beeinflusste[r], individuelle[r] Entscheidungsprozeß [...]“ (Schneeberger 1985, S. 44 zitiert nach Guggenberger, 1991, S. 68), der sich in drei Schritte gliedert – erstens die grundsätzliche Entscheidung für ein Studium, zweitens die Entscheidung für einen Stu- dienort sowie eine bestimmte Hochschule und drittens die Entscheidung für ein(e) Studien- fach/-richtung, wobei die beiden letzteren eng miteinander verknüpft sind (Guggenberger, 1991, S. 58). Detaillierter formuliert Guggenberger: „Studienwahl ist als Moment der Bio- graphie, der Lebens-, Bildungs- und Berufslaufbahn eines Individuums, als sich auf die In- stitutionen Universität und Wissenschaft beziehender sozialer Prozeß und als Element ge- sellschaftlicher Produktion und Reproduktion gleichermaßen zu verstehen“ (Guggenberger, 1991, S. 69). Des Weiteren stellt Guggenberger fest, dass die Studienwahl sowohl eine pri- vate als auch öffentliche Angelegenheit ist. „Privat insofern, als sie von einzelnen Menschen getroffen wird, die sie mit sich und ihrem Umfeld auszumachen haben, die sie auch zu ver- antworten und deren kurz-, mittel- und langfristige Folgen sie zu tragen haben. Öffentlich

⁶ Hierbei sei vor allem auch auf konjunkturelle Verläufe sowie die Zeitverzögerung in der „Reaktion“ der Hochschulen hingewiesen. Siehe dazu unter anderem Meyer, Gassmann und Emrich (2015, 135, 142).

bedeutsam ist sie insofern, als die Summe von Studienwahlentscheidungen als Zustrom zu den Universitäten beziehungsweise zu bestimmten Universitäten und Studienrichtungen registriert und sodann der bildungspolitischen Debatte unterzogen wird“ (Guggenberger, 1991, S. 59). Hinsichtlich der Einflussfaktoren der Studienwahl unterscheidet er zwei Ebenen, nämlich die individuelle und die institutionelle beziehungsweise gesellschaftliche Ebene. In die individuelle Ebene zählt Guggenberger (1991, S. 60) Herkunft, Fähigkeiten und Interessen. Kurzfristigen Einflüssen, wie Beratung, Abraten und Empfehlungen einzelner Personen, misst er jedoch weniger Bedeutung zu. Das bestätigte zuvor auch bereits Stagel, indem er feststellte, „[...]“, daß die konkrete Studienwahlentscheidung bereits in hohem Maß von in der Bildungslaufbahn des Individuums wirksamen Faktoren abhängig ist (z. B. Einflüsse der Herkunftsgruppen, Fähigkeiten, Interessen u. a.) und durch kurzfristige, vor allem in die Entscheidungssituation eingreifende Einflüsse (z. B. Beratung und Information, Werbung für bzw. Abraten vor der Wahl bestimmter Studien) nur zum Teil veränderbar ist“ (Stagel, 1984, S. 219). Guggenberger unterstreicht ebenfalls, dass die einflussnehmenden soziodemographischen Merkmale, wie Geschlecht, soziale und regionale Herkunft, miteinander verflochten sind und sich wechselseitig beeinflussen (Guggenberger, 1991, S. 62). Auf der institutionellen respektive gesellschaftlichen Ebene sind laut Guggenberger insbesondere staatliche bildungspolitische Maßnahmen als Faktoren zu nennen, die die Studienwahl letztlich in längerfristiger Form beeinflussen. So beeinflusst beispielsweise der Schultyp und/ oder gegebenenfalls vielmehr seine Ausrichtung, an dem die HZB erworben wurde, die Studienwahlpräferenz (Guggenberger, 1991, 62f.). Zudem geht auch Guggenberger davon aus, dass weitere Faktoren wie die Arbeitsmarktlage, Berufsaussichten, weltanschauliche Strömungen und die öffentliche Diskussion als Einflussfaktoren fungieren. Ferner hebt er – wiederum unter Bezugnahme auf die ältere Untersuchung von Stagel (1984) – die Bedeutung von soziodemographischen Merkmalen hervor (Guggenberger, 1991, 64ff.).

In Anlehnung an Schneeberger (1985, S. 46-49 zitiert nach Guggenberger, 1991, 69ff.) greift Guggenberger fünf Aspekte auf, die im Zusammenhang mit der Studienwahl zu beachten sind beziehungsweise zur Charakterisierung dieser beitragen. Die Studienwahl ist

1. ein individueller, durch Anlage und Umwelt bedingter Entscheidungsprozess,
2. eine kollektiv fundierte sowie interaktiv beeinflusste Entscheidung,
3. eine durch Strukturen des nationalen Bildungssystems prädestinierte Entscheidung,

4. abhängig von der Lage am Arbeitsmarkt sowie Strukturen des Beschäftigungssystems und
5. abhängig von antizipierten soziokulturellen außerberuflichen Strukturbedingungen.

Erstens stellt die Studienwahl einen individuellen Entscheidungsprozess dar, der lebensgeschichtlich sowohl durch Anlage als auch Umwelt bedingt wird. Das heißt, Kognitionen, beispielsweise hinsichtlich der Ausbildungsmöglichkeiten und Berufschancen sowie Kommunikationsprozesse, der Zugang zu Informationen und auch Selbstbewusstsein und Risikobereitschaft sind im subjektiven Entscheidungshorizont von Bedeutung (Guggenberger, 1991, 69f.). Zweitens ist die Studienwahl eine Entscheidung, die als kollektiv fundiert und interaktiv beeinflusst bezeichnet werden kann. Hierbei kommt der soziokulturellen Tradition (der Herkunftsfamilie und ihrer Erfahrung, Bewertung u. ä.) insbesondere im Hinblick auf evaluative und emotive Prämissen eine Bedeutung zu. Weiter entfernte Medien, wie unter anderem Berater, Massenmedien oder Informationsmaterial sind eher den informationellen Prämissen zuzuordnen (Guggenberger, 1991, S. 70). Drittens ist die Studienwahl durch die Strukturen des nationalen Bildungssystems prädestiniert. Das bedeutet der Struktur des Systems, des Angebots, der Möglichkeiten, der Berechtigung sowie finanziellen Steuerungsmechanismen und Studienförderung kommen bei der Entscheidung bestimmte Bedeutungen zu (Guggenberger, 1991, S. 71). Viertens ist die Studienwahl, wenngleich dieser Aspekt aufgrund seiner schweren Kalkulierbarkeit als umstritten gesehen wird, von der Arbeitsmarktlage beziehungsweise von den Strukturen des Beschäftigungssystems abhängig. Die Unsicherheit im Zusammenhang mit diesem Faktor ist nicht zuletzt auch in den sehr unterschiedlichen Informationen, die dahingehend im Umlauf sind, begründet. In diesem Zusammenhang lassen sich drei Arten des Bezugs zwischen universitärem Studium und Beruf unterscheiden: klassische Studienrichtungen, in denen die Ausbildung dem (späteren) Tätigkeitsbereich entspricht (beispielsweise Medizin, Lehramt); Zusammenhang zwischen den Studieninhalten und einem breiten potentiellen Tätigkeitsfeld (technische und wirtschaftliche Studienrichtungen); kein fester Berufsbezug, dieser muss vom Individuum selbst hergestellt respektive eingelöst werden (beispielsweise geisteswissenschaftliche Studien). Hierbei sei allerdings der Hinweis, dass nicht eindeutig geklärt ist, inwiefern dieser Differenzierung im Rahmen des Prozesses der Studienwahl überhaupt eine Rolle zugemessen werden kann, nicht außer Acht gelassen (Guggenberger, 1991, 71ff.). Und schließlich fünftens ist die Studienwahl abhängig von antizipierten sozio-kulturellen Strukturbedingungen außerberuflicher Art. In diesen Aspekt fließen kulturelle Normen und Werte sowie weltanschauliche Tendenzen ein (Guggenberger, 1991, 73f.). Zusammenfassend stellt Guggenberger (1991,

S. 74) fest: „Die Genese der Studienwahlentscheidung findet in Abhängigkeit von der Herkunftsgruppe und deren sozio-kulturellem Milieu statt; die Familie und andere Instanzen übermitteln „*persuasive Informationen*“ (SCHNEEBERGER 1985: 49), die als Überredung, Überzeugung und normativer Druck auf das Individuum einwirken. Das alles steht im Zusammenhang struktureller Bedingungen und Chancen im Bildungs- und Beschäftigungssystem; diese sind vor allem als Antizipationen präsent und werden in Relation zu Erfahrungen, Wissen und Kenntnissen gesetzt, entsprechend verarbeitet und in Handeln umgesetzt.“⁷

Einen etwas anderen – eher wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz – verfolgt Tutt (1997). So differenziert er zunächst die generelle Entscheidung für ein Studium sowie daran anschließend die Studienfach- und Studienortwahl, wobei die genannten drei (in der Regel) in der aufgeführten Reihenfolge stattfinden und er seinen Ansatz an allgemeine Erkenntnisse aus dem Marketing anlehnt (Tutt, 1997, 5ff.).⁸ Damit geht einher, dass die Informationsquellen, die in der jeweiligen Entscheidungsphase zu Rate gezogen werden, immer spezifischer werden. Prinzipiell findet die Entscheidung für ein Studium zum Großteil bereits in der Schulzeit statt (Tutt, 1997, S. 15). Detaillierter untergliedert Tutt den Studienentscheidungsprozess, wie anschaulich in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich, in fünf Phasen – die Prozessanregung, die Such- und Vorauswahlphase, die Bewertungsphase, die Entscheidungsphase und die Bestätigungsphase.

⁷ Wenn auch nicht von (direkter) Relevanz für die vorliegende Arbeit, sei der interessierte Leser an dieser Stelle auf das Kapitel „Studienwahl in veränderter Situation“ von Guggenberger (1991, S. 76) verwiesen, in dem der Autor einige interessante Thesen zur Veränderung der Rahmenbedingungen der Studienwahl diskutiert und an dessen Ende er – auch heute noch zutreffend – konstatiert: „Je nach Studienrichtung(en) zeigen Studierende in der Studienwahlmotivation unterschiedliche Orientierungen: Einmal mehr hin zu ökonomischen Nutzenerwartungen, einmal mehr hin zu Formen des (alten oder neuen) Bildungsidealismus“ Guggenberger (1991, S. 85). Damit wird wiederum die Frage aufgeworfen, in welche der beiden Orientierungsgruppen sich Studenten von universitären Weiterbildungsstudiengängen einordnen lassen. Eine der Fragen, denen in den empirischen Vertiefungsstudien (Kapitel 6) nachgegangen wird.

⁸ An dieser Stelle sei erwähnt, dass Tutt (1997, S. 5) seinen Entscheidungsprozess anhand von Schülern, die vor einem studienqualifizierenden Abschluss stehen, erläutert.

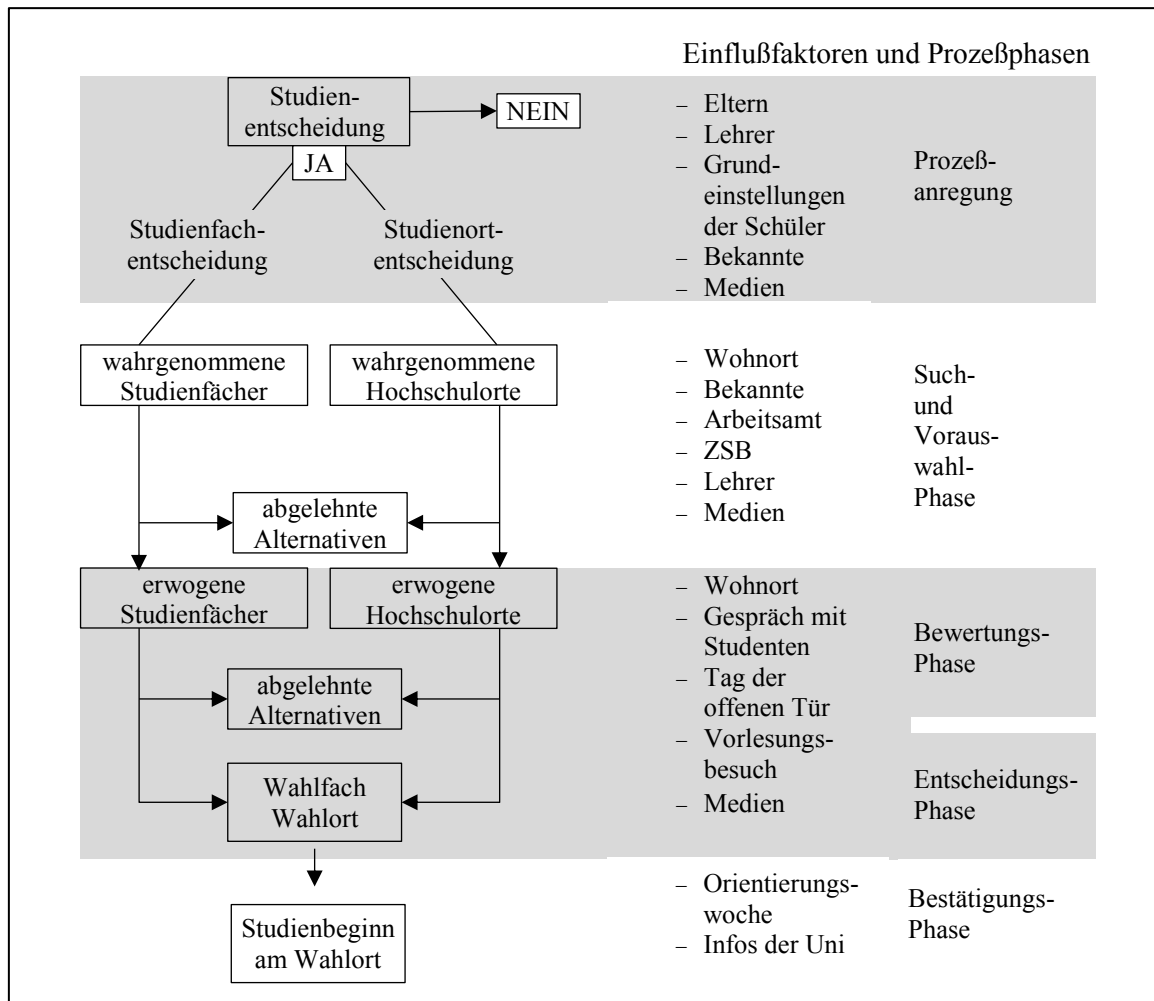


Abbildung 1: Der Studienentscheidungsprozess
(Quelle: Tutt, 1997, S. 8)

In der ersten Phase, der Prozessanregung, werden grundsätzliche Möglichkeiten für den (weiteren) Lebensverlauf eruiert und unter anderem die generelle Aufnahme eines Studiums in Betracht gezogen. Diese Phase kann im Falle eines weiterbildenden Studiums als die Phase beschrieben werden, in der allgemein darüber nachgedacht wird, sich weiterzubilden. Die Beweggründe hierfür können, wie anhand der Studien im folgenden Kapitel 4 (exemplarisch anhand der relevanten Fächergruppen) aufgezeigt wird, verschieden sein. Darauf folgt die Such- und Vorauswahlphase, in der Informationen über mögliche Studienfächer, -orte und auch -arten eingeholt werden (Tutt, 1997, S. 5). „In dieser Phase ist es wichtig, daß der potentielle Student die Hochschule wahrnimmt. Diese Aufnahme in das „awareness set“ [...] des Entscheiders ist Voraussetzung für die Übernahme der fraglichen Hochschule in das „evoked set“ [...] also in seine Auswahl möglicher Studienorte“ (Tutt, 1997, S.

6). Prinzipiell ist davon auszugehen, dass – insbesondere bei der Auswahl von Weiterbildungsstudiengängen – die Studienfachwahl vor der Studienortentscheidung getroffen wird.⁹ In der nachfolgenden Bewertungsphase beurteilt der potentielle Student, die ihm bekannten Alternativen. Hierbei kommt dem Kontakt zur Hochschule eine große Bedeutung zu (Tutt, 1997, S. 6). Im Rahmen der anschließenden Entscheidungsphase steht das Studienfach sehr wahrscheinlich fest und mögliche Studienorte werden (noch) in Erwägung gezogen. Dies ist insbesondere bei zulassungsbeschränkten Studienfächern der Fall (Tutt, 1997, S. 6). Wenn sowohl Studiengang- als auch Studienort feststehen, ist der Studienentscheidungsprozess jedoch noch nicht abgeschlossen. Es folgt, die Bestätigungsphase, die durch Zweifel an der Entscheidung geprägt ist, welche wiederum abhängig von der (subjektiven) Attraktivität der abgelehnten Angebote sind. Dieser Zustand wird auch als kognitive Dissonanz¹⁰ bezeichnet (Tutt, 1997, S. 7). Prinzipiell ist davon auszugehen, dass der Studienentscheidungsprozess intensiv betrieben wird (Tutt, 1997, S. 8). Auch wenn es im Falle von Weiterbildungsstudiengängen nicht die erste Studienentscheidung ist, kann dennoch konstatiert werden, dass es nicht zuletzt auch aufgrund der gegebenenfalls in Folge der Wahl auftretenden (nicht ausschließlich monetären) Kosten, eine weitreichende Entscheidung für die jeweilige Bildungskarriere darstellt.

Im Rahmen der Gegenüberstellung von drei Untersuchungen, bei denen (potentielle) Studierende hinsichtlich ihrer Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl befragt wurden, kam Tutt (1997) zu folgenden Erkenntnissen.¹¹ Als die vier wichtigsten Kriterien wurden die Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Studienganges, die Qualität des Lehrangebotes, die technische Ausstattung sowie die Auslastung der Hochschule identifiziert. Weitere wesentliche Faktoren stellen die Möglichkeit, Kontakte zwischen Professoren und Studenten zu knüpfen, sowie die Übersichtlichkeit der Hochschule dar. Des Weiteren, wenn auch eher untergeordnet, spielt die Heimatnähe sowie die Verkehrsanbindung, hier hauptsächlich mit öffentlichen Verkehrsmitteln, eine Rolle (Tutt, 1997, 10f.). Als wichtigste Informationsquellen gaben die potentiellen Studierenden an, das Arbeitsamt, Freunde sowie die Universität selbst nutzen zu wollen (Tutt, 1997, S. 12). Schließlich hält Tutt (1997, S. 17) in seinen Ausführungen

⁹ Das ist bei Studienanfängern direkt nach Erwerb der Studienzugangsberechtigung bei weitem nicht immer der Fall. Hier kommt es in der Tat vor, dass die Wahl des Studienfaches vom Angebot der Wohnort nahen Hochschule(n) entschieden wird (Tutt (1997, S. 6).

¹⁰ Für Ausführungen zur kognitiven Dissonanz sei der interessierte Leser u. a. auf Heckhausen (1974, 63ff.) verwiesen.

¹¹ An dieser Stelle sei (nochmals) darauf hingewiesen, dass die Befragten primär Abiturienten waren und die Erhebungen vor der Bologna-Reform stattgefunden haben.

fest, dass in jedem Fall (weiterer) Forschungsbedarf zu den letztlich entscheidenden Kriterien der Studienwahl besteht.

Einen wiederum etwas anderen Ansatz wählt Windolf (1992), indem er die Studienfachwahl in Zusammenhang mit der (jeweiligen) Fachkultur setzt und so eine Beschreibung/ Kategorisierung vornimmt. So stellt er zunächst fest: „Fachkulturen, die an den Universitäten und in akademischen Disziplinen institutionalisiert sind, unterscheiden sich voneinander hinsichtlich der praktischen Verwertbarkeit des Wissens, dem Grad der Spezialisierung und der vorherrschenden Handlungsrationaltät“ (Windolf, 1992, S. 77). Des Weiteren merkt er an, dass kognitive Orientierungen hingegen durch Sozialisation vermittelt und nicht erst an der Universität erworben werden (Windolf, 1992, S. 77). In diesem Zusammenhang unterscheidet Windolf (1992, S. 77) die folgenden vier Typen:

<i>Art des Wissens</i>	<i>Verwendungszweck</i>	
	Theorie	Praxis
spezialisiert	spezialisierte Wissenschaftler	spezialisierte Praktiker
allgemein	intellektueller Generalist	praktischer Generalist

Tabelle 1: Typen kognitiver Rationalität
(Quelle: Windolf, 1992, S. 77)

In der Konsequenz stellt die Studienfachwahl einen Prozess dar, in dem die Studienanfänger sich in eine Fachkultur integrieren, die ihren bereits zuvor durch Sozialisation erworbenen Werten und Normen ähnelt. „Vereinfacht ausgedrückt: Der ‚praktische Generalist‘ wird ein Studienfach bevorzugen, in dem praktische Lebenshilfe intellektuell nicht verachtet wird, während Studenten, die in ihren Denkstilen und Handlungsorientierungen auf ‚Wahrheit‘ fixiert sind, sich eher für theoretische Physik und weniger für Management-Wissenschaften interessieren“ (Windolf, 1992, S. 78).

Mit Hilfe einer an den Universitäten Heidelberg und Saarbrücken und an der Technischen Universität Karlsruhe durchgeführten Erhebung¹² ging Windolf (1992, S. 78) der Frage nach, „[...]“, welche kognitiven Orientierungen sich bei Studienanfängern in verschiedenen akademischen Disziplinen nachweisen lassen und ob diese mit den institutionalisierten Normen der Fachkultur übereinstimmen. Da Studienanfänger noch nicht dem Einfluss der Uni-

¹² Da an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit (nur) die Ergebnisse der besagten Studie von Bedeutung sind, sei der interessierte Leser für Details zur Erhebung, insbesondere auch zur Bildung der vier Faktoren – Karriere, Lebensstil, Reform und Wissenschaft – auf Windolf (1992, 78ff.) verwiesen.

versität ausgesetzt waren, können die fachspezifischen Differenzen nicht durch die universitäre Sozialisation, sondern nur durch *Selektion* erklärt werden.“ Dabei beschreibt er Fachkulturen wie folgt: „Fachkulturen bilden ein komplexes System, in dem Karriere und Wissenschaft, praktisch-politischer Veränderungswille und rein intellektuelle Neugierde in unterschiedlichen Proportionen vertreten sind. Die Orientierung an beruflicher Karriere kann die Konturen des Selbstbildes ebenso prägen wie explizite Ablehnung derartig ‚profaner‘ Interessen“ (Windolf, 1992, S. 96). Mit Hilfe einer Faktorenanalyse identifiziert er die vier Faktoren „Karriere“, „Lebensstil“, „Reform“ und „Wissenschaft“ und hält in diesem Zusammenhang Folgendes fest: „Die Fachkultur einer akademischen Disziplin wird geprägt durch eine Mischung, in der alle Faktoren vertreten sind, aber in unterschiedlichen Proportionen“ (Windolf, 1992, S. 82). So weisen beispielsweise Betriebswirte die stärkste Karriereorientierung auf. Des Weiteren stellt Windolf (1992, S. 84) fest, dass „[...] geschlechtsspezifische Differenzen innerhalb eines Studienfaches von der ‚Fachkultur‘ überlagert werden.“ Das heißt, dass etwa Frauen wie Männer, die Betriebswirtschaft studieren, überdurchschnittlich karriereorientiert sind oder gleiches für Studenten der Sozialwissenschaften bezüglich des Faktors „Lebensstil“ zutrifft. Interessanterweise stellt er zudem als Ergebnis einer multivariaten Regression fest, dass die soziale Herkunft keinen signifikanten Einfluss auf die Studienfachwahl hat. Da diese Erkenntnis, der allgemein in der Literatur vertretenen Hypothese (siehe beispielsweise Stägel (1984) oder Guggenberger (1991)) widerspricht, gibt er als (mögliche) Erklärung folgende zwei Punkte an: „1 Bei fortschreitender Bildungsexpansion schwächen sich die Effekte der sozialen Herkunft auf die Studienfachwahl ab. 2 Die bisherigen Studien haben nur bivariate Beziehungen untersucht (Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl), während hier ein multivariates Modell analysiert wird“ (Windolf, 1992, S. 93). In diesem Zusammenhang konstatiert Windolf (1992, S. 91) jedoch ergänzend, dass dies nicht bedeutet, dass die Herkunft für die prinzipielle Chance studieren zu können, gänzlich nebensächlich ist. Zudem bemerkt er, dass Normen und Werte letztlich (scheinbar primär) die Studienfachwahl beeinflussen und zwar unabhängig von der Abiturnote, der sozialen Herkunft oder dem Schultyp, an dem die HZB erworben wurde (Windolf, 1992, S. 94).¹³ Schließlich stellt Windolf (1992, S. 96) zusammenfassend fest, dass das Image/ die Wahrnehmung einer bestimmten Universität die Studienfachwahl nur unterge-

¹³ Diese Erkenntnis bezieht Windolf (1992) auf die Studienfachwahl von Abiturienten.

ordnet beeinflusst. Das heißt, die Wahl des Studienfachs beeinflusst (vermeintlich) zukünftige Karrierechancen nachhaltig, die des Studienortes eher (noch) nicht (Windolf, 1992, 96f.).

Um die Theorie der Studienwahl um einen sowohl aktuellen als auch internationalen Ansatz zu ergänzen, sei an dieser Stelle der systematische Review zu Artikeln der Studienwahl von Hemsley-Brown und Oplatka (2015) hinzugezogen. Der Review basiert auf 75 englischsprachigen Artikeln, deren Inhalte sich mit der Hochschulwahl beschäftigen.¹⁴ Die analysierten Paper des systematischen Reviews stammen aus Großbritannien, den Vereinigten Staaten von Amerika [USA], Südamerika, Kanada, Australien, Neuseeland, Afrika, Asien, dem Mittleren Osten sowie dem europäischen Festland, sind überwiegend quantitativer Art und wurden alle in den Jahren 1992-2013 veröffentlicht (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, S. 256). Neben der Präsentation von Ergebnissen leiten die beiden Autoren auch theoretische Modelle zu den Einflussfaktoren ab (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, S. 254). Zusammenfassend soll an dieser Stelle nur auf einige (ausgewählte) Ergebnisse des Reviews eingegangen werden. Nicht zuletzt auch, weil der internationale Bildungsmarkt zum Teil mit anderen Herausforderungen, wie dem Zugang zu Bildung von Minderheiten oder der Höhe von Studiengebühren einhergeht, die im deutschen Bildungsmarkt aktuell (noch) nicht von großer Bedeutung sind. Zunächst halten die Autoren fest, dass die untersuchten Studien die Heterogenität des „Studentenmarktes“ bestätigen, der Studienentscheidungsprozess als äußerst komplex – wie bereits auch schon zuvor angemerkt – charakterisiert werden kann, es keine klar abgegrenzte Liste von Einflussfaktoren bei der Studienwahl gibt und der Markt, wie andere Märkte auch, somit als segmentiert bezeichnet werden muss (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, 258, 267). Sie gliedern die gefundenen Einflussfaktoren bei der Studienwahl in Angebot (Institutionen) und Nachfrager (studentische Bewerber) sowie miteinander agierende (Student-Institution) (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, 258ff.). Auf Seiten der Nachfrager stellen Hemsley-Brown und Oplatka (2015, S. 263) fest, dass die am häufigsten untersuchten Faktoren das Geschlecht und der sozioökonomische Hintergrund und, wenig überraschend, wiederholt Unterschiede in den Herkunftsgruppen nachzuweisen sind. Die Faktoren aus Studien, die sich eher mit der Marketingperspektive beschäftigen, haben Hemsley-Brown und Oplatka (2015, S. 263) in drei Gruppen eingeteilt: „characteristics of institutions incorporating facilities; outcomes and benefits; and quality“. Auch hier wird erneut deutlich, dass sich die Einflussfaktoren je nach der untersuchten Gruppe unterscheiden und

¹⁴ Für das genaue Vorgehen der Auswahl sowie die Limitationen sei der interessierte Leser auf Hemsley-Brown und Oplatka (2015, S. 256) verwiesen.

es keine Faktoren gibt, die die Entscheidung von allen Nachfragern maßgeblich beeinflussen (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, 264f.). Allerdings spielt der Ruf der Institution und in Verbindung damit die öffentliche Wahrnehmung eben dieser eine scheinbar große, wenn auch nicht ausschließliche, Rolle. Wenig bis gar keine Kompromisse werden bei der Studienwahl im Hinblick auf das Fach eingegangen (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, S. 265). Weniger, aber dennoch bedeutsam ist die geographische Lage der Hochschule (in Bezug auf die Nähe zur Heimat, aber auch die öffentliche Anbindung) (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, 265f.). In ihrem Ausblick auf zukünftige Forschungsschwerpunkte halten die Autoren fest, dass es aus ihrer Sicht ausreichend Studien hinsichtlich der soziodemografischen Einflussfaktoren gibt und sich die gewonnenen Ergebnisse in ihrem systematischen Review bestätigen. Ergänzend konstatieren sie, dass Studien-Entscheidungen (oder auch Entscheidungsprozesse) an sich nicht konstant sind, sondern sich mit der Zeit wandeln können (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, S. 268). Darin wiederum sehen sie Chancen für die zukünftige Forschung im Bereich der Studienwahl. So beispielsweise in der Betrachtung von bestimmten Wahlsituationen, wie, wenn eine Ablehnung der ersten Wahlhochschule stattfindet oder auch indem, dem Vergleich zu anderen eine zunehmende Bedeutung zugemessen wird – Stichworte: „group identity, social identity and corporate identity“ (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, S. 268)), liegen (neue) Herausforderungen, die Einblicke in die Studienwahl versprechen. Außerdem sollte der Fokus vermehrt auf postgradualen Studiengängen und der Entscheidung für eben diese sowie der Betrachtung von internationalen Studenten, die Hochschulen außerhalb ihres Heimatlandes wählen, liegen, da diesen Gruppen bis dato nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und diese wiederum Rückschlüsse, die zur Theorie der Studienwahl beitragen können, liefern können (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015, 267f.).

3. Einordnung von MBA-Studiengängen in das tertiäre Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nach der Bologna-Reform

Zur Einordnung des Studiengangs, in dem die Population des empirischen Teils der Forschungsarbeit immatrikuliert war, erfolgt im vorliegenden Kapitel zunächst eine institutionelle Einordnung in Form eines Überblicks über das tertiäre Bildungssystem in Deutschland, das die strukturellen Rahmenbedingungen, die im Verlauf der Arbeit von Relevanz sein werden, vorgibt.

Aufbauend auf der Sorbonne-Erklärung, eine Charta, die die vier Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und Großbritannien als Vision für die Entwicklung der Hochschulen und Universitäten in Europa 1998 anfertigten, wurde, basierend auf der umfassenderen Bologna-Erklärung, die Hochschullandschaft in Europa respektive (auch) in der Bundesrepublik Deutschland grundlegend reformiert (Allegre, Berlinguer, Blackstone & Rüttgers, 1998). Als Bologna-Prozess wird demnach die Hochschulreform und somit Reformierung der tertiären Ausbildung auf europaweiter Ebene bezeichnet, die durch eine im Jahr 1999 von den 29 europäischen Bildungsministern im italienischen Bologna unterzeichnete politisch-programmatische Erklärung angestoßen wurde. Hintergrund ist primär die Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie die damit verbundene Schaffung eines so genannten einheitlichen europäischen Hochschulraums, wobei hier laut der unterzeichneten Erklärung keine Standardisierung oder Uniformierung im Vordergrund stehen soll(te), sondern die bestmögliche Annäherung an eine Vereinheitlichung unter der Berücksichtigung der Autonomie und Vielfältigkeit der sich beteiligenden Länder (Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities [CRE], 1999). Im folgenden Abschnitt wird das konkrete Bestreben der Bologna-Reform kurz beleuchtet sowie die daraus resultierende veränderte Studienstruktur aufgezeigt. Dies stellt die Grundlage für die institutionelle Einordnung der untersuchten Studienform dar.

3.1. Vorhaben der Bologna-Reform und die resultierende veränderte Studienstruktur

Das gemeinsame Bestreben aller 29 Unterzeichnenden der Bologna-Reform wurde in der Erklärung von 1999 wie folgt festgehalten: „To create a European space for higher education in order to enhance the employability and mobility of citizens and to increase the interna-

tional competitiveness of European higher education” (CRE, 1999, S. 4). Das heißt mit anderen Worten, dass die beteiligten Länder einen durchlässigen europäischen Hochschulraum schaffen woll(t)en, um damit in der Konsequenz die Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort zu gewährleisten.

Im Detail wurden ferner folgende Ziele in der Bologna Deklaration fixiert (CRE, 1999, S. 4):

- the adoption of a **common framework of readable and comparable degrees**, “also through the implementation of the Diploma Supplement”;
- the introduction of **undergraduate and postgraduate levels in all countries**, with first degrees no shorter than 3 years and relevant to the labour market;
- **ECTS-compatible credit systems** also covering lifelong learning activities;
- **a European dimension in quality assurance**, with comparable criteria and methods;
- the **elimination of remaining obstacles to the free mobility** of students (as well as trainees and graduates) and teachers (as well as researchers and higher education administrators).”

Die unterzeichnete Erklärung und ihre Ziele stellen zwar eine Richtlinie für die beteiligten Staaten beziehungsweise ihre Hochschulsysteme dar, die konkrete Umsetzung obliegt allerdings dem jeweiligen Land und muss an die vorherrschenden Gesetzmäßigkeiten angepasst werden. Somit ist sie letztendlich eine Empfehlung, jedoch keine übergeordnete, zwingend bindende Richtlinie, die sich in keinem Fall über nationale Regelungen, Verordnungen und/oder Gesetze hinwegsetzen kann.

Im folgenden Abschnitt soll nun ein Blick auf das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland nach (größtenteils vollzogener) Umsetzung der Bologna-Reform geworfen werden. Hierbei wird zunächst kurz die (neue) gestufte Studienstruktur beleuchtet, wobei der Fokus aufgrund vorliegender Problemstellung auf die (weiterbildenden) Masterstudiengänge zu richten ist. Die weiteren Ausführungen beziehen sich zumeist auf den Bereich der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Dies begründet sich nicht durch eine Bewertung der Umsetzung des Bildungs- und Forschungsauftrags von anderen Hochschularten, wie beispielsweise Kunst- und Musikhochschulen oder Fachhochschulen, sondern geschieht lediglich vor dem Hintergrund, dass die Population der empirischen Vertiefungsstudie der vorliegenden Forschungsarbeit Absolventen eines Studiengangs an einer staatlichen Universität sind und somit diese Hochschulart im späteren Verlauf von Relevanz ist. Folglich sei hier angemerkt, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit in der Beschreibung der Übersicht

des Hochschulsystems in Deutschland besteht, sondern eine Auswahl von – aus Sicht der Autorin für die Forschungsarbeit relevanten – Aspekten näher beleuchtet wird. Eine kritische Stellungnahme zur Reformierung des Hochschulsystems sowie den in der Bologna-Reform formulierten Zielen und Konsequenzen für den tertiären Bildungsbereich, die insbesondere im Hinblick auf den weitreichenden Umfang der Hochschulreform nicht außer Acht gelassen werden sollten, würde aufgrund der Vielzahl an (Kritik-)Ansätzen an dieser Stelle den Rahmen der Arbeit sprengen und erfolgt aufgrund der zudem nur äußerst marginalen Relevanz für die Forschungsarbeit in den vorliegenden Ausführungen nicht. Dennoch möchte die Autorin den interessierten Leser an dieser Stelle beispielhaft auf die Artikel „Zerreißprobe: Zur gegenwärtigen Hochschulreform“ von Matuschek (2011) und „Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums“ von Liessmann (2009) verweisen. Weitere (kritische) Aspekte werden darüber hinaus unter anderem von Landfried (2010), Maeße (2010), Kellermann (2009) sowie Loer und Liebermann (2009) beleuchtet.

3.2. Das deutsche Hochschulsystem unter besonderer Berücksichtigung der weiterbildenden Masterstudiengänge

Laut der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]¹⁵ (2013a, S. 143) wird der tertiäre Bildungsbereich in Deutschland wie folgt definiert:

„Der tertiäre Bereich umfasst im Wesentlichen die verschiedenen Hochschularten und in eingeschränktem Umfang Einrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs. So gibt es neben den Hochschulen in einigen Ländern Berufsakademien, die als Alternative zum Hochschulstudium berufsqualifizierende Bildungsgänge für Absolventen des Sekundarbereichs II mit Hochschulzugangsberechtigung anbieten. Die Fachschulen und die Fachakademien in Bayern sind ebenfalls dem tertiären Bereich zuzurechnen.“

Zum Verständnis der folgenden Ausführungen und der Veranschaulichung des gestuften Studiensystems siehe die unten stehende Abbildung 2.¹⁶

¹⁵ „Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Sie beruht auf einem Übereinkommen der Länder. Die Kultusministerkonferenz wurde im Jahre 1948, also noch vor der Konstituierung der Bundesrepublik Deutschland gegründet“ (Kultusministerkonferenz, o.D.).

¹⁶ An dieser Stelle sei angemerkt, dass MBA-Studiengänge in der Abbildung keine Erwähnung finden, jedoch mit Einschränkungen (etwa die (typischerweise) nötige Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung für MBA-Studiengänge) den Masterstudiengängen zugeordnet werden können.

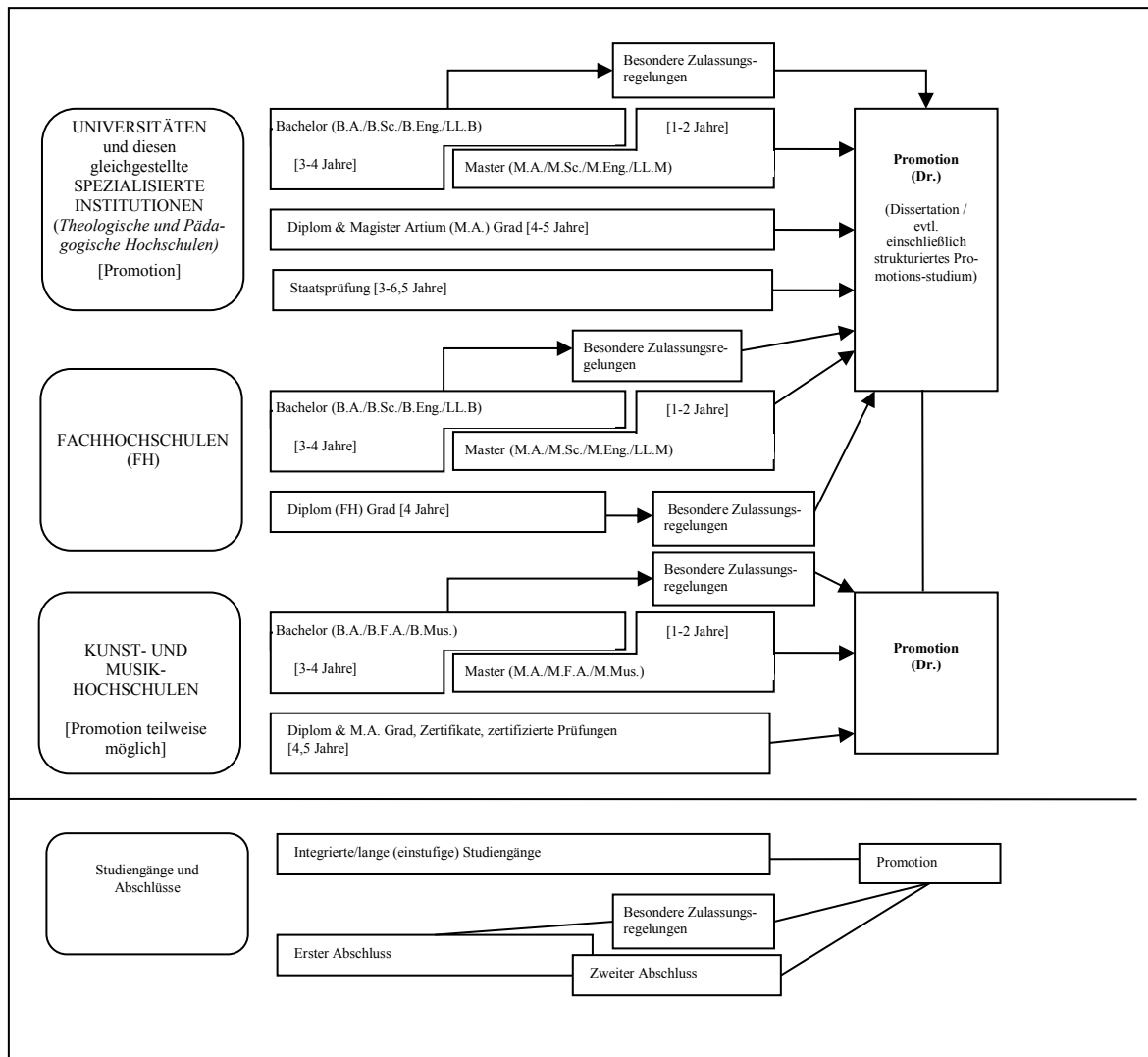


Abbildung 2: Institutionen, Studiengänge und Abschlüsse im Deutschen Hochschulsystem
(Quelle: Friedrich-Schiller-Universität Jena, o.D.)

Das Ziel der tertiären Ausbildung ist es, durch Lehre und Studium auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorzubereiten sowie die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend zu vermitteln. Im Hinblick auf die traditionelle Verbindung von Forschung und Lehre ist zudem festzuhalten, dass im Tertiärbereich die berufliche Qualifizierung von Studierenden in unmittelbarer Verbindung mit wissenschaftlicher Forschung stattfinden soll (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 143).

3.2.1. Das Bachelorstudium

In Deutschland herrscht nunmehr fast flächendeckend eine gestufte Studienstruktur vor und die Umstellung der Hochschulabschlüsse kann als weitgehend abgeschlossen betrachtet wer-

den. Auch wenn die Umsetzung der vorangehend (Abschnitt 2.1.) genannten Ziele des Bologna-Prozesses noch nicht in allen beteiligten europäischen Ländern komplett abgeschlossen ist. Als Ziel war bei der Unterzeichnung der Deklaration im Jahre 1999 vorgesehen, dass die Reformierung 2010 abgeschlossen sein würde.

In dieser gestuften Studienstruktur ist der Bachelorabschluss in der Regel nunmehr der erste berufsqualifizierende Hochschulabschluss [HSA] respektive der Regelabschluss eines (ersten) Hochschulstudiums und sein Ziel ist unter anderem die Vermittlung von wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 155).

In der Bundesrepublik Deutschland werden von den verschiedenen Bildungsanbietern (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen sowie Fachhochschulen) über 7.150 grundständige Studiengänge mit Bachelorabschluss angeboten. Gemeinsam mit den angebotenen Masterstudiengängen (circa 6.700) macht das 86,6 % der Studiengänge an deutschen Hochschulen aus (Hochschulrektorenkonferenz, 2012, S. 8). Die Verbleibenden 13,4 % sind staatliche und kirchliche sowie lehrerbildende Abschlüsse, deren Reformierung derzeit (noch) nicht vorgesehen ist. Das Fächerangebot im Bereich der Bachelorstudiengänge umfasst in der Regel die Sprach- und Kultur- sowie Sportwissenschaften, die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und die Naturwissenschaften, die Medizin, die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und die Ingenieurwissenschaften (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 147).

Die Regelstudienzeiten sind aufgrund der Berücksichtigung der Autonomie der einzelnen Länder Europas, die in der Bologna-Erklärung ausdrücklich betont wird, und der weiterführenden Umsetzung dieser Autonomie auf Landesebene auch innerhalb Deutschlands nicht bindend festgelegt (CRE, 1999).¹⁷ In der Bundesrepublik Deutschland ist zur Zulassung zum Studium an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen grundsätzlich das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife oder der sogenannten Fachgebundenen Hochschulreife erforderlich. Die Allgemeine Hochschulreife ist im Gegensatz zur Fachgebundenen Hochschul-

¹⁷ Hier sei erwähnt, dass in der Bundesrepublik Deutschland im Grundgesetz verankert ist, dass (unter anderem) die Bildungspolitik Sache der (16) Bundesländer ist (Föderalismus). Das heißt, auch im Falle der Regelstudienzeiten, es obliegt auf Landesebene der jeweiligen Institution diese festzulegen und den Bundesländern, die Einhaltung der Vorgaben zu überwachen. Im Kontext der Bachelorstudiengänge bedeutet das konkret, dass die Regelstudienzeit sechs, sieben oder acht Semester betragen kann. Zumeist liegt die Regelstudienzeit für Studiengänge mit einem Bachelorabschluss an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen in Deutschland bei sechs Semestern.

reife, die nur eine Studienberechtigung für bestimmte Studiengänge darstellt, nicht studiengangsbeschränkend. Zusätzlich zur Hochschulreife gibt es in einer Vielzahl von Studiengängen gesonderte Feststellungsverfahren. Außerdem bestehen gegebenenfalls für Studiengänge, in denen die Bewerberzahl, die der zu vergebenden Studienplätze übersteigt, Zulassungsbeschränkungen. In diesem Fall gibt es eine zentrale Vergabe der Studienplätze, die, auf Basis der Rechtsgrundlage des Staatsvertrages der Länder über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung, durch die Stiftung für Hochschulzulassung und den Hochschulen vorgenommen wird. Im Rahmen des Hochschulauswahlverfahrens obliegt es den Hochschulen und Ländern, weitere Kriterien bei der Vergabe der Studienplätze mit einzubeziehen. Für über die Hälfte aller Studiengänge gibt es örtliche Zulassungsbeschränkungen, bei denen die jeweilige Hochschule über die Zulassung der Bewerber nach den Vorgaben des Landesrechts entscheidet (Kultusministerkonferenz, 2013a, 150ff.).

Eine wichtige Neuheit, die mit der Bologna-Reform einherging, ist die Akkreditierung. Diese dient der Qualitätssicherung. Von der KMK wird das damit verfolgte Ziel wie folgt beschrieben: „Ziel der Akkreditierung ist die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Standards, die Einhaltung von Strukturvorgaben und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse durch ein formalisiertes und objektivierbares Verfahren“ (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 155). Das heißt, die Akkreditierung stellt eine Art Kontrollorgan dar, das durch einen nachvollziehbaren Ablauf die Umsetzung der Vorgaben im Rahmen der Qualitätssicherung sicherstellen soll. Eine Akkreditierung kann in Form einer Programmakkreditierung, die einzelne Studiengänge untersucht, oder als Systemakkreditierung, die das ganze System einer Hochschule betrachtet, erfolgen. „Die Kultusministerkonferenz hat für die Akkreditierung von Studiengängen einen länderübergreifenden und unabhängigen Akkreditierungsrat eingerichtet, der seit 2005 als Stiftung des öffentlichen Rechts arbeitet. [...] Bachelor- und Masterstudiengänge sind mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet, das sich an dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (*European Credit Transfer System* – ECTS) orientiert“ (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 155). Voraussetzung für eine erfolgreiche Akkreditierung ist der Nachweis der Modularisierung eines Studiengangs. Damit geht einher, dass Prüfungen zur Erlangung der ECTS grundsätzlich studienbegleitend abgelegt werden. Die zu erlangenden Leistungspunkte beziehungsweise der damit einhergehende Arbeitsaufwand umfasst den unmittelbaren Unterricht, die Vor- und Nachbereitung der Lehrinhalte sowie Prüfungsvorbereitung und -ablegung und gegebenenfalls Praktika. Für einen Bachelorabschluss sind mindestens 180 ECTS-(Leistungs-)Punkte

nachzuweisen (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 161). In Deutschland sind die Hochschulen durch das Gesetz sowohl zur Abnahme von Hochschulprüfungen als auch der Verleihung von akademischen Graden autorisiert.

3.2.2. Das Masterstudium unter besonderer Berücksichtigung von weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengängen

Äquivalent zum Bachelorstudium gibt es auch im Bereich der Masterstudiengänge keine alles umfassende, einheitliche Regelung zu Belangen wie der Regelstudienzeit oder Zulassungsvoraussetzungen. Hier kann beispielsweise die Regelstudienzeit zwei, drei oder vier Semester betragen, wobei die Norm an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen in Deutschland vier Semester ist. An Fachhochschulen beträgt die Regelstudienzeit für einen Masterstudiengang in der Bundesrepublik zumeist drei bis vier Semester. Vorwiegend beträgt die Gesamtregelstudienzeit bei einem konsekutiven Vollzeitstudium (Bachelor- plus Masterstudium) jedoch fünf Jahre (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 2). Die Zulassungsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist üblicherweise ein erster berufsqualifizierender HSA. Hier obliegt es jedoch zum Teil den Bundesländern, in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge anstelle des berufsqualifizierenden HSAes eine Eingangsprüfung vorauszusetzen. Zur Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen können für die Zulassung zu einem Masterstudiengang zudem weitere Voraussetzungen bestimmt werden. Um einen Mastergrad verliehen zu bekommen, müssen unter Berücksichtigung/ Einbeziehung des vorangegangenen Studiums jedoch im Allgemeinen (mindestens) 300 ECTS erlangt werden. Bei ausreichender Qualifikation der Studierenden kann in Ausnahmefällen von dieser Vorgabe abgewichen werden. Bei Masterstudiengängen wird ganz allgemein zwischen konsekutiven forschungsorientierten respektive anwendungsorientierten Studiengangsprofilen und (nicht-konsekutiven) weiterbildenden Masterstudiengängen unterschieden, wobei sich diese Unterscheidung nicht in den Gradbezeichnungen widerspiegelt. Weiterbildende Masterstudiengänge sollen im Unterschied zu konsekutiven erste berufliche Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen (Kultusministerkonferenz, 2013a, 166f.).

Laut der, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] geförderten, Studie „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven“ gab es zum Sommersemester 2009 697 berufsbegleitende Masterstudiengänge an

deutschen Universitäten und Fachhochschulen, was in etwa 17 % des gesamten Angebots an Masterstudiengängen ausmacht (Minks, Netz & Völk, 2011, IV, 37). Die Mehrheit dieser Studiengänge ist im Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften, „die wohl auch über die längste Tradition berufsbegleitender (Aufbau-)Studiengänge verfügen“ (Minks et al., 2011, S. 53), angesiedelt. Private wie auch staatliche Hochschulen sind dazu berechtigt, für weiterbildende Masterstudiengänge Studienbeiträge zu erheben. So lag der Median der Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge an staatlichen Universitäten im Sommersemester 2009 bei 9.500 Euro im Vergleich zu einem Median von 20.000 Euro an privaten Universitäten. Ergänzend sei an dieser Stelle hinzugefügt, dass der Median der erhobenen Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge in der Fachrichtung der Wirtschaftswissenschaften im Sommersemester 2009 bei 12.870 Euro lag (Minks et al., 2011, S. 56). Des Weiteren sollten die Besonderheiten in der Studienorganisation berufsbegleitender (Master-)Studienangebote nicht unerwähnt bleiben. „Insofern sind die räumliche und zeitliche Organisation sowie die Lehr- und Lernformen berufsbegleitender Studienangebote als Kernmerkmale dieses Studienformats zu begreifen“ (Minks et al., 2011, S. 60).¹⁸

Da es für das Forschungsvorhaben im späteren Verlauf von Relevanz sein wird, ist an dieser Stelle noch ein ausführlicherer Blick auf die unterschiedlichen Arten von Masterstudiengängen respektive deren Definitionen/ Abgrenzungen voneinander vonnöten. Die nun folgenden Erläuterungen sind der Anschaulichkeit halber in der folgenden Tabelle 2 (vorab) zusammengefasst.

Institution	Termini	Definition/ Abgrenzung
Ländergemeinsame Strukturvorgaben der KMK (2010)	konsekutive Masterstudiengänge	- vertiefende, verbreiternde, fachübergreifende oder fachlich andere Studiengänge - Bachelor- und Masterstudiengänge an verschiedenen Hochschulen und an unterschiedlichen Hochschularten möglich - Phasen der Berufstätigkeit zwischen beiden Studien möglich
	weiterbildende Masterstudiengänge	- Voraussetzung: qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr - Inhalte sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen
HRG (1999)	Aufbaustudium	keine

¹⁸ Auf die konkrete institutionelle Einbettung, die in der Praxis eine Vielfalt verschiedener Formen sowie Anforderungen aufweist und nicht zuletzt die Diskussion der Qualitätsbeurteilung aufwirft, wird an dieser Stelle, nicht näher eingegangen. Jedoch sei der interessierte Leser für die Perspektiven der Hochschulen, und damit für die Sicht der Anbieter genannter Studienform, auf die Ergebnisse des Berichts von Minks, Netz und Völk (2011, S. 60) sowie die diesen ergänzenden Ausführungen von Völk und Netz (2012) verwiesen.

	Ergänzungsstudium	keine
	Zusatzstudium	keine
ThürHG (2006)	weiterbildender Studiengang	Voraussetzung: - Phase der Berufspraxis - Lehrangebot, das berufliche Erfahrungen berücksichtigt
	konsekutiver Studiengang	keine
	postgradualer Studiengang	- Dauer von höchstens zwei Jahren - Abschluss in der Regel ein Mastergrad, wenn die Dauer mind. zwei Semester ist
Statistisches Bundesamt (2013)	Aufbaustudium	- nach erstem HSA - vertieft oder ergänzt Erststudium inhaltlich
	Ergänzungsstudium	- (erster) berufsqualifizierter Abschluss in anderer Fachrichtung - ergänzende, vorrangig berufsbezogene (Teil-)Qualifikation wird vermittelt
	Zusatzstudium	- ein- bis zweijährige Studiengänge - (erster) berufsqualifizierter Abschluss in derselben Fachrichtung - aufbauend auf abgeschlossenem Studium zur Erlangung weiterer Qualifikationen
	weiterbildendes Studium (Kontaktstudium)	- zur Aktualisierung früherer Hochschulausbildung - wissenschaftliche Aufbereitung von Erfahrungen aus Berufspraxis - Zielgruppe: Hochschulabsolventen mit Berufspraxis und Bewerber, die die erforderliche Eignung im Beruf oder anderweitig erworben haben - weiterbildende Masterstudiengänge, die eine qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraussetzen

Tabelle 2: Übersicht verwendeter Termini im Kontext von Weiterbildungsstudiengängen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auch laut den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz wird – wie oben bereits erwähnt – bei den postgradualen Studiengangangeboten grundsätzlich zwischen konsekutiven und weiterbildenden Mastern unterschieden. Die beiden werden laut den Strukturvorgaben im Detail wie folgt definiert (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 5):

„Konsekutive Masterstudiengänge sind als vertiefende, verbreiternde, fachübergreifende oder fachlich andere Studiengänge auszugestalten. Bachelor- und Masterstudiengänge können an verschiedenen Hochschulen, auch an unterschiedlichen Hochschularten und auch mit Phasen der Berufstätigkeit zwischen dem ersten und zweiten Abschluss konsekutiv studiert werden. [...]

Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen. Bei der Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs legt die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot dar.“

Zusammenfassend stellt die geforderte Berufserfahrung den Unterschied zwischen den beiden Formen der Masterstudiengänge dar. So ist diese für einen weiterbildenden Masterstudiengang unabdingbare Voraussetzung und die Inhalte der berufspraktischen Erfahrungen für das entsprechende Studienangebot relevant. Hingegen kann vor einem konsekutiven Masterstudiengang eine Phase der Berufstätigkeit nach dem Bachelorabschluss vorhanden sein, ist aber weder in Umfang noch Inhalt Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums.

Laut dem Hochschulrahmengesetz [HRG], das zwar ein zur Regelung des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland erlassenes Rahmengesetz zum Hochschulrecht darstellt, jedoch aufgrund der bereits erwähnten, im Grundgesetz verankerten Festlegung, dass unter anderem die Bildung in Deutschland in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegt, lediglich allgemeine Regelungen, hingegen keine Detailvorlagen liefern darf, wird bei postgradualen (Master-)Studien zwischen Aufbaustudium, Ergänzungsstudium und Zusatzstudium unterschieden, jedoch in keinem Fall eine Definition geliefert (HRG in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12.04.2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist, § 12). In der Konsequenz werden die Begrifflichkeiten in einigen Landeshochschulgesetzen verwendet, sind in anderen hingegen gar nicht vertreten. Im Thüringer Hochschulgesetz [ThürHG], das aufgrund der Tatsache, dass der akademische Grad, der den im späteren Verlauf der Forschungsarbeit untersuchten Teilnehmern von einer Thüringer Universität verliehen wurde, im Detail betrachtet wurde, werden unterschiedliche (weiterbildende) Masterstudien ebenfalls nicht differenziert. Hier wird lediglich Folgendes festgelegt: „Als weiterbildender Studiengang setzt ein Masterstudiengang eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das berufliche Erfahrungen berücksichtigt“ (ThürHG, geändert durch Artikel 16 des Gesetzes vom 21.12.2011 (GVBl. S. 531, 538), § 44 Abs. 3). Das ThürHG unterscheidet wiederum zwischen konsekutiven, postgradualen und Weiterbildungsstudiengängen, ohne diese jedoch näher zu definieren beziehungsweise klar voneinander abzugrenzen. Es ist lediglich geregelt, dass postgraduale Studiengänge höchstens zwei Jahre andauern und in der Regel mit einem Mastergrad abgeschlossen werden sollen, wenn sie mindestens zwei Semester dauern (ThürHG, geändert durch Artikel 16 des Gesetzes vom 21.12.2011 (GVBl. S. 531, 538), §

44 Abs. 3). Da auch dieses Gesetz aber keine klare Definition respektive Unterscheidung liefert, bleibt die Begriffsbestimmung auch nach hinlänglicher Betrachtung der Gesetzeslage diffus. Das führt letztendlich dazu, dass ohne eine Differenzierung eine Aufteilung in die verschiedenen Formen hinfällig ist beziehungsweise von jeder Hochschule scheinbar willkürlich vorgenommen werden kann. In der Konsequenz ist das für alle Beteiligten (Studieninteressenten, Studierende, Hochschulen, Absolventen, (mögliche) Arbeitgeber usw.) insofern problematisch, weil keine Transparenz in den Studiengangsformen, ihren Zielen und Inhalten gegeben ist.¹⁹

Um in Folge die Voraussetzung für eine möglichst klare Abgrenzung im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit zu schaffen, orientiert sich die Autorin aufgrund dessen weitestgehend am Definitionenkatalog für die Studenten- und Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (2013, S. 18), das eine für die vorliegende Arbeit geeignete Unterscheidung der Begrifflichkeiten Aufbaustudium, Ergänzungsstudium, Zusatzstudium und Weiterbildendes Studium wie folgt vornimmt:

„Aufbaustudium

Studium nach einem bereits erreichten Hochschulabschluss, der in der Regel Voraussetzung für die Zulassung ist. Aufbaustudien sollen das Erststudium fachlich vertiefen oder inhaltlich ergänzen. [...]

Ergänzungsstudium

Studienangebote (Studiengänge, Studieneinheiten, Kurse) für Absolventen eines Studienganges mit berufsqualifizierendem Studienabschluss in einer anderen als der bisher studierten Fachrichtung, mit denen eine ergänzende, vorrangig berufsbezogene (Teil-)Qualifikation vermittelt werden soll.

Zusatzstudium

Ein- bis zweijährige Studiengänge für Absolventen eines Studienganges mit erstem berufsqualifizierendem Studienabschluss in derselben Fachrichtung außerhalb geschlossener Studiensysteme, mit denen eine auf den abgeschlossenen Studiengang bezogene weitere (zusätzliche) Qualifikation vermittelt werden soll (z.B. besondere Studienangebote der Universitäten für Absolventen von Fachhochschulstudiengängen).

Weiterbildendes Studium (Kontaktstudium)

Studienangebote der Hochschule zur Aktualisierung einer früheren Hochschulausbildung und zur wissenschaftlichen Aufarbeitung von Erfahrungen aus der Berufspraxis, um den Veränderungen in der wissenschaftlichen Entwicklung und in der Berufswelt Rechnung zu tragen.

Dieses Studium steht Hochschulabsolventen [sic!] mit Berufspraxis und solchen Bewerbern offen,

¹⁹ Ergänzend ist indes der Vollständigkeit halber anzumerken, dass die hier augenscheinlich zunehmende Anzahl von Anbietern aufgrund einer eindeutigen Zielgruppenorientierung scheinbar maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote offeriert und die häufig berufsbegleitenden Programme ihren zeitlichen Ablauf betreffend, eben aufgrund der unspezifischen Vorgaben, in einem relativ großen Maße an die Kapazitäten beziehungsweise Rahmenbedingungen eines berufstätigen Nachfragers angepasst werden können (Kran 2013; Staudacher 2012).

die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Nicht erfaßt werden kürzere Fort- und Weiterbildungskurse (unter einem Semester Dauer). Auch weiterbildende Masterstudiengänge, die eine qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraussetzen, sind als weiterbildendes Studium nachzuweisen.“

Die detaillierte Unterscheidung der zuletzt genannten verschiedenen Studienformen aus dem Definitionenkatalog eignet sich gut für die Abgrenzung der im folgenden Abschnitt im Fokus stehenden speziellen Form von Masterstudiengängen, nämlich dem MBA. Um die Absolventen dieser Studienform untersuchen zu können, ist eine klare Abgrenzung dieser unabdingbar. Da, wie oben ausgeführt, sowohl die KMK als auch das HRG sowie das ThürHG hier nur unzulänglich zu eben dieser Abgrenzung beitragen, eignen sich die Definitionen des Statistisches Bundesamtes aufgrund ihrer Differenziertheit umso mehr zu einer klareren Begriffsbestimmung. Nicht zuletzt liefern sie unter anderem (jeweils) Informationen zum ersten Studienabschluss, zur Berufserfahrung und zum Ziel der zu unterscheidenden Studienformen.

Im Mittelpunkt der in Kapitel 6 folgenden empirischen Untersuchung stehen Absolventen der ausgewählten Studienform des MBAs mit dem spezifischen Schwerpunkt des Sportmanagements der FSU Jena beziehungsweise insbesondere deren Entscheidung für das und Erfahrungen mit dem Studium. Da ein MBA eine spezielle Form des Masters darstellt, soll seine Einordnung in das (deutsche) Hochschulsystem nachstehend beleuchtet werden. Zuvor folgt ein Exkurs zur historischen Entwicklung des MBA-Studiums.

3.2.3. EXKURS: Zur historischen Entwicklung von MBA-Studiengängen

Um einen Hintergrund zur Bedeutung beziehungsweise Entwicklung der MBA-Studiengänge zu liefern, erfolgt an dieser Stelle ein Exkurs, der von deren historischer Entwicklung, die ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten hat, bis hin zur heutigen Verbreitung und Wahrnehmung des MBA-Titels sowie der Diskussion um die Inhalte der Curricula im Kontext stetig wiederkehrender Anpassungen reicht. Diese Ausführungen sind im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit unter anderem zum (allgemeinen) Verständnis für die Charakterisierung und Beschreibung der Motive respektive das damit verbundene Image,

den Wert sowie das wiederum damit einhergehende Verständnis für den akademischen Titel von Bedeutung.²⁰

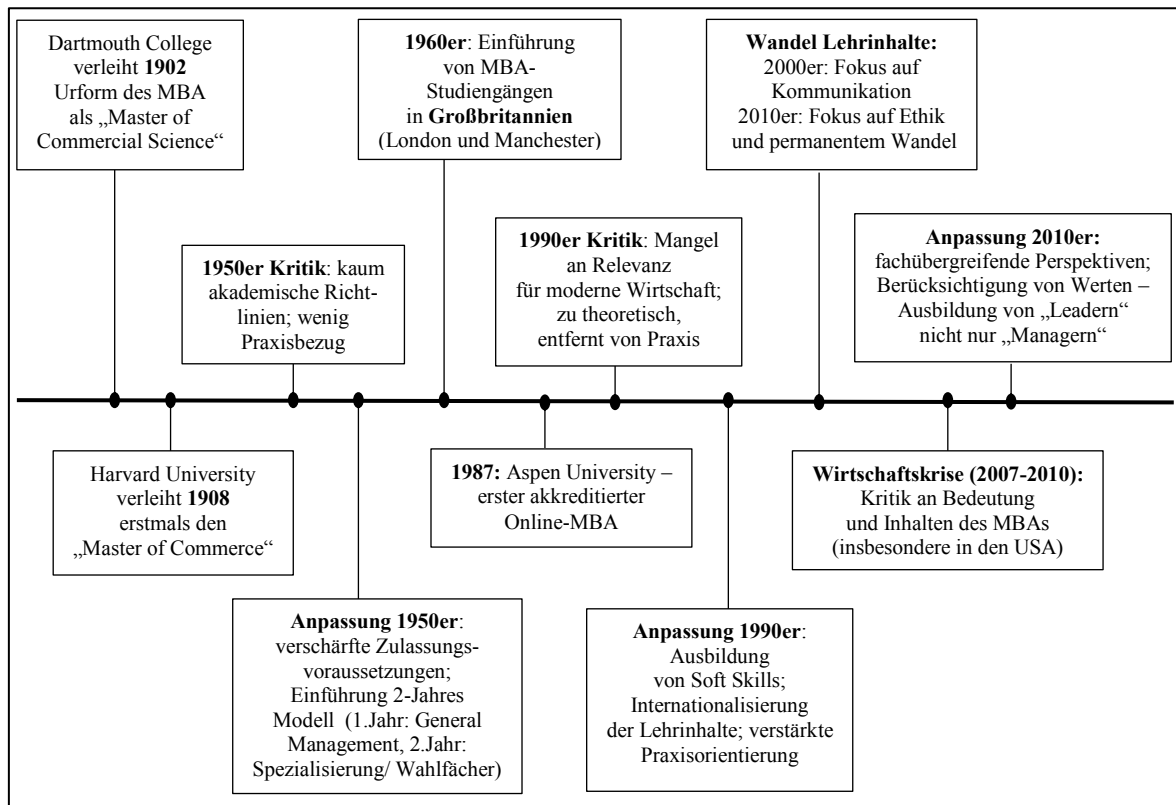


Abbildung 3: Meilensteine in der Entwicklung des MBAs
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie aus der oben stehenden Abbildung 3 ersichtlich wird, wurden MBA-Titel erstmals zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA verliehen. Der MBA entstand dort aus Bilanzierungs- und Buchführungsstudiengängen, orientierte sich an dem amerikanischen Standard der zweijährigen postgradualen Programme und die meisten Teilnehmer belegten damals den Studiengang im direkten Anschluss an ihr erstes Hochschulstudium. Er war eine Antwort auf die Industrialisierung, die vermehrt steuernde Aufgabenbereiche respektive Positionen mit sich brachte, und wurde von Absolventen mit verschiedenen ersten Hochschulabschlüssen (keine wirtschaftswissenschaftlichen Abschlüsse) belegt. „Der Ursprung des MBA liegt in der Tuck School des Dartmouth College in den USA. Dort wird 1902 die Urform des MBA als ‚Master of Commercial Science‘ verliehen. Die Harvard University

²⁰ An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Begriff „Exkurs“ hier nicht mit einer einfachen Abschweifung gleichzusetzen, sondern als doch bedeutsame Ergänzung, in der der Fokus eben auf die Historie respektive die Besonderheiten von MBA-Studiengängen und ihrer Entwicklung, insbesondere im angelsächsischen Raum, gelegt wird, fungiert.

folgt 1908 als zweite Hochschule („Master of Commerce“), danach Hochschulen in Großbritannien. In den Folgejahren kommt es zu einer Vereinheitlichung des Abschlusses unter dem heutigen Namen „Master of Business Administration“ (MBA)“ (Roither, 2013).

Circa 50 Jahre später gerieten die amerikanischen MBA-Programme erstmals in die Kritik. Es wurde bemängelt, dass sie kaum akademischen Richtlinien folgten und wenig Praxisbezug aufwiesen. Die Hochschulen reagierten, indem sie zum einen ihre Zulassungsvoraussetzungen verschärfen und die Qualität der Lehre verbesserten sowie zum anderen die akademische Forschung ausbauten. In der Konsequenz entstand das noch heute primär angebotene MBA-Modell, in dem im ersten Jahr die Grundlagen des General Managements unterrichtet werden und im zweiten Jahr eine Spezialisierung oder Vertiefung durch Wahlfächer erfolgt. Diese Aufteilung findet sich in den meisten Studienformen, wie Teilzeit-, Vollzeit- als auch Executive-MBA-Programmen, wieder. Zur gleichen Zeit stieg das Interesse an Managementausbildung in Europa; zunächst, wie bereits erwähnt, insbesondere in Großbritannien. Auch wenn hier die Anfänge von universitärer Ausbildung in Wirtschaftswissenschaften (ebenfalls bereits) bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreichen (Lock, 1996, S. 171). Nach dem amerikanischen Vorbild, mit besonderer Orientierung an der Harvard Business School, wurden Studiengänge in London und Manchester etabliert. Die Einführung wurde nicht überall positiv angenommen und es wurde wiederholt in Großbritannien diskutiert, ob es sinnvoll sei, ein zum damaligen Zeitpunkt so neues System, das eine Antwort auf die besondere oder vielmehr andere (wirtschaftliche) Situation in den USA darstellte, zu übernehmen (Lock, 1996, 170ff.). Jedoch adaptierten nicht alle europäischen Business Schools²¹ das amerikanische System eins-zu-eins. Einige europäische Programme entstanden auch aus Zusammenschlüssen von Wirtschaftsunternehmen oder unter Einfluss der jeweiligen regionalen Industrie- und Handelskammern.

Anfang der 1990er fanden weitere Veränderungen, insbesondere in den Curricula und im Programmaufbau der MBA-Studiengänge, in Nordamerika statt. Diese waren die Reaktion auf eine Vielzahl von erneuten kritischen Äußerungen unter anderem aus der Wirtschaft, die durch Medienberichte und die Zunahme an Rankings unterstützt wurden. Diesmal wurde dem MBA ein Mangel an Relevanz in Bezug auf die moderne Wirtschaft vorgeworfen. Er sei zu akademisch, zu theoretisch und entfernt von der Praxis. MBA-Absolventen wurde nachgesagt, dass sie analytische und quantitative Ansätze anwenden wollten, wohingegen Führungskräfte mit breitgefächerten Fähigkeiten, wie beispielsweise Mitarbeiterführung,

²¹ Business Schools entsprechen im deutschen Hochschulsystem den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten.

gefragt waren. An den Lehrenden wurde kritisiert, dass ihnen Praxiserfahrung fehle und sie mehr an der Forschung interessiert seien, als daran praktikable wirtschaftliche Lösungen aufzuzeigen. Außerdem wurden MBA-Absolventen in den Bereichen Beratung und Finanzdienstleistungen zunehmend weniger eingestellt, was zur Folge hatte, dass neue Arbeitsfelder aktiviert werden mussten. Die voranschreitende Globalisierung der Wirtschaft ließ viele der MBA-Programme in den USA als nicht-zeitgemäß dastehen. Die zunehmende Konkurrenz der europäischen Anbieter erfüllte hingegen, aufgrund der ohnehin internationalen Ausrichtung der europäischen Gesellschaft und der Nähe zur Industrie, bereits einige der (amerikanischen) Kritikpunkte. Als Reaktion wurden drei wesentliche Punkte in den MBA-Programmen in den USA angepasst: Die Ausbildung von so genannten Soft Skills wurde aufgenommen, eine allgegenwärtige Aufnahme von Internationalisierung in den Inhalten der Kurse erfolgte und es wurde festgelegt, dass MBA-Programme praxisorientiert sein und die diversen Managementfunktionen berücksichtigen sollen (The Economist Newspaper Limited, 2013).

Folglich wird deutlich, dass der MBA beziehungsweise seine Anbieter sich in seiner beziehungsweise ihrer nunmehr über 115 Jahre umfassenden Geschichte durch eine permanente Innovationsbereitschaft und Flexibilität²², je nach den aktuellen Bedürfnissen der Wirtschaft und in der Konsequenz auch der Nachfrager, auszeichnen – „So werden die Programme in den 1990er-Jahren zunehmend internationalisiert, in den 2000ern kommt ein Fokus auf Kommunikation hinzu, in den 2010er-Jahren auf Ethik und permanenten Wandel“ (Roither, 2013). Die Aspen University in Denver, Colorado, revolutionierte das Angebot der MBA-Programme, indem sie 1987 den ersten akkreditierten Online-MBA anbot. Außerdem haben sich die Programme heute mehr als je zuvor an die Bedürfnisse der Nachfrager angepasst.²³ Wer sich gegenwärtig für ein MBA-Programm entscheiden möchte, kann aus einer Vielzahl von Angeboten auf allen fünf Kontinenten zwischen Vollzeit-, Teilzeit-, verkürzten, Online- und Executive-Programmen wählen. Somit stellt sich die Frage, ob der Abschluss, wie es in der Vergangenheit (vielleicht) einmal der Fall gewesen und möglicherweise wohl auch heute (noch) die Erwartung der Studierenden ist, für den Absolventen eine Garantie für einen Kar-

²² Die Geschichte scheint allerdings auch den Hinweis zu geben, dass ein Mindestmaß an Druck von außen notwendig ist.

²³ Die Beurteilung einer inhaltlichen Anpassung des Angebotes an die Bedürfnisse der Nachfrager soll hier nicht vorgenommen, jedoch der Hinweis geben werden, dass diese durchaus kritisch zu betrachten ist.

rieresprung darstellt. Auch scheint es denkbar, dass der Titel eine Art Notwendigkeit geworden ist, um überhaupt in gewisse Positionen zu kommen (Datar, Garvin & Cullen, 2010, S. 339; Lock, 1996, S. 176).

Trotz der internationalen Anerkennung des MBA-Titels und dem fortwährenden Anstieg an Angeboten sei an dieser Stelle angemerkt, dass es auch im Zuge der Wirtschaftskrise 2007-2010 (wieder) kritische Stimmen hinsichtlich der Bedeutung und Inhalte der Studiengänge gab. Insbesondere in den USA arbeitet(e) ein Großteil der MBA-Absolventen im Finanzsektor (Stewart, 2009). „But with the economy in disarray and so many financial firms in free fall, analysts, and even educators themselves, are wondering if the way business students are taught may have contributed to the most serious economic crisis in decades” (Holland, 2009). So bemerkte beispielsweise Bradshaw (2009), dass auch Dekane von führenden Business Schools feststellten, dass sich die Wahrnehmung von MBA-Studiengängen in den Medien und auch von Seiten der Gesellschaft im Zuge der Finanzkrise gewandelt hat. Sowohl die Inhalte und Lehrmethoden der Studiengänge, wie zum Beispiel die MBA-typische Vermittlung von Lehrinhalten anhand von Fallstudien, als auch die hohen Gehälter der Absolventen werden aus den Reihen der Hochschulverantwortlichen kritisiert. Die Kritik steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Tatsache, dass MBA-Studenten immer jünger werden und insbesondere amerikanische Business Schools die europäische Konkurrenz unterschätzen (Bradshaw, 2009). Möglicherweise lässt sich ein Teil der Probleme auf die Umstellungen in der Mitte des letzten Jahrhunderts zurückführen, als ein verstärkter Schwerpunkt auf die akademische Forschung gelegt wurde. Dieser wird in der heutigen Zeit als realitätsfern bewertet, da heute der Bedarf vielmehr in Richtung „Leader“ als in Richtung „Manager“ geht, wobei diese sich unter anderem durch die Fähigkeit, langfristig, sozial und nicht zuletzt ethisch zu denken und handeln auszeichnen sollen und der Fokus ihrer Aufgaben nicht ausschließlich auf der Gewinnmaximierung liegen sollte. Auch hier haben die Anbieter von MBA-Programmen wieder versucht – beispielsweise in Form von Kursen, die fachübergreifende Perspektiven von komplexen Problemstellungen diskutieren oder Curricula, die darauf abzielen, Studenten beizubringen, wie sie unter Berücksichtigung ihrer Werte in ihrem Arbeitsumfeld handeln können – flexibel zu reagieren (Holland, 2009).

Die „Anpassungsfähigkeit“ der MBA-Programme wird jedoch nicht als durchweg positiv beurteilt. Veränderungen in den Curricula fanden häufig zu Lasten der Grundlagenfächer der Ökonomie statt. Im Mittelpunkt steht immer wieder die Frage, ob den Studierenden ein „learning by doing“-Ansatz offeriert oder ihnen gewisse Dinge explizit gelehrt werden sollten.

Insbesondere in Teilzeit-MBA-Programmen lässt sich ein Trend zu einem Prozess orientierten (Lehr-)Ansatz feststellen (Lock, 1996, S. 177). Speziell in Europa, in dem konkreten Fall in Großbritannien, führt Lock (1996, S. 183) diese Unbeständigkeit hinsichtlich der sich veränderten Curricula zum Teil darauf zurück, dass die Lehrenden nicht dem verlangten Anforderungsprofil entsprechen. In den USA (hingegen) wurden diese Veränderungen weg vom Alten jedoch auch von den Studierenden gefordert, wohingegen die Lehrenden dem nicht (immer) stattgaben wie Polutnik (2010, S. 80) in ihrem Artikel „The Case for Economic Reasoning in MBA Education Revisited“, eine Hommage an den Ökonomen Laurence S. Moss, dokumentiert. So stellt sie fest, dass Moss es immer als wichtig erachtet hat „to favor more academic and conceptual training rather than being focused on a set of identifiable management tools“ (Polutnik, 2010, S. 81). Des Weiteren stellte Polutnik (2010, S. 82) anhand ihrer eigenen Erfahrungen fest, dass MBA-Studenten nicht immer klar ist, wofür sie mikro- aber auch insbesondere makroökonomische Kenntnisse im Kontext ihres Berufslebens benötigen. Somit obliegt es, wie sie sagt, dem Lehrenden, die Theorie mit praktischer Relevanz zu verbinden und nicht zuletzt die Studierenden (wieder) zum eigenen Denken herauszufordern, beispielsweise durch das infrage Stellen von allgemein geltenden Annahmen. So bemerkt Polutnik (2010, S. 83) hinsichtlich Moss‘ Ziel in seiner Lehre: „His dominant goal was to provide students with training and a conceptual and consistent framework to ask any questions of interest once they were in the ‚real world‘. [...] Finally, and perhaps most importantly, Larry insisted on reminding students that economics is a social science and that some of the most interesting analysis and questions can be answered not only by studying economics but also by better understanding social institutions and norms, political processes, and, history.“ Im Rahmen der Diskussion zum Anteil von Ökonomie – im Sinne von ökonomischen Theorien – in MBA-Studiengängen untersuchten Gregorowicz und Hegji (1998, S. 81) MBA-Curricula von über 100 MBA-Programmen in den USA. Sie fanden heraus, dass im Schnitt 1,48 Ökonomiekurse belegt werden mussten und durchschnittlich 3,35 Kurse optional waren. Im Detail tauchten „managerial economics“ mit 60 %, Makroökonomie mit 54 % und Mikroökonomie mit 45 % als Pflichtkurse in den Curricula auf (Gregorowicz & Hegji, 1998, S. 82). Außerdem erkannten Gregorowicz und Hegji (1998, S. 82) einen (Netto-)Rückgang im Angebot an Ökonomiekursen in MBA-Studiengängen. Hinsichtlich der Beliebtheit gaben 54 % der befragten Organisatoren der Studiengänge an, dass Ökonomiekurse unbeliebt oder gar sehr unbeliebt sind, wobei dieses Urteil unter anderem vom jeweils Lehrenden beeinflusst scheint (Gregorowicz & Hegji, 1998, S. 82). Überdies wurde

die Unbeliebtheit von Ökonomie bei MBA-Studenten darin begründet, dass sie zu theoretisch, anders als die anderen Fächer und zu quantitativ sei (Gregorowicz & Hegji, 1998, S. 82). Ferner stellen Gregorowicz und Hegji (1998, S. 86) zum einen eine scheinbare Verbindung zwischen der Stärke – im Sinne von Qualität – der Lehre und dem „Verbleib“ von Ökonomie in MBA-Curricula und zum anderen, dass Ökonomie in neueren MBA-Programmen, die sich mehr auf Technologie und Informationssysteme – und damit unter Umständen spezialisierter sind, möglicherweise unbeliebter ist, fest.²⁴ Forderungen nach Veränderungen in den Curricula von MBA-Programmen wurden auch im Kontext von speziellen Fachbereichen laut. So fordern Saban, Lackman, Lanasa und Burns (2001), die Marketing-Lehre im MBA-Curriculum zu modernisieren. Sie argumentieren, dass die Inhalte des Studiums nicht mehr den Anforderungen in der Arbeitswelt entsprechen und stellen fest (Saban et al., 2001, S. 28f.): „While a common foundation course is needed [...] the bulk of courses should be tailored to changing market conditions.“ Die Inhalte sollen primär internationalisiert und den neuen Technologien angepasst werden, was letztlich den bereits erwähnten Forderungen aus der Wirtschaft (s. o.) entspricht. Sollte dies nicht geschehen, prophezeien Saban et al. (2001, S. 37) einen Nachfrageeinbruch bei MBA-Programmen. An dieser Stelle sei (jedoch) angemerkt, dass sich der Artikel auf den U.S.-amerikanischen Markt bezieht.

Mit all diesen Anpassungen geht auch die Diskussion um spezialisierte MBAs einher, wobei deren Beginn, wie beispielsweise der Artikel „Specialization and the MBA: Is the Broad MBA Passé?“, der 1986 erschien, zeigt, schon viele Jahrzehnte zurückreicht. In diesem argumentieren Hunt und Speck (1986), dass der breit aufgestellte MBA nicht mehr zeitgemäß ist, was unter anderem mit einem Zuwachs an Bachelor of Business Administration-Studiengängen zu tun hat, die eine Zielgruppe, die bereits wirtschaftswissenschaftliche Vorkenntnisse hat, darstellt. Womit sie letztlich feststellen, dass sich nunmehr die Zielgruppe für MBA-Anbieter in einem Wandel (oder möglicherweise auch einer Erweiterung) befindet (Hunt & Speck, 1986, S. 173). Ein Fakt der zweifellos nicht außer Acht gelassen werden sollte, wie auch Holt, Petzall und Viljoen (1990) feststellen. Auch über zwanzig Jahre später ist die Diskussion zwischen allgemein gehaltenen und spezialisierten MBA-Programmen (noch oder wieder) Thema. So beispielsweise bei Gupta, Saunders und Smith (2007, S. 307),

²⁴ Für detaillierte Ergebnisse, die sowohl an dieser Stelle als auch im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit allerdings nicht relevant sind, empfiehlt die Autorin dem interessierten Leser die Lektüre des kompletten Artikels „Economics in the MBA Curriculum: Some Preliminary Survey Results“ von Gregorowicz und Hegji (1998).

die einen Widerspruch zwischen den Inhalten – im Sinne vom (scheinbar) zunehmendem Trend der Spezialisierung – von MBA-Programmen und dem, was Arbeitgeber (in diesem Fall in Stellenausschreibungen) fordern, konstatieren. So bieten tendenziell fast alle Hochschulen Spezialisierungen im Verlauf des MBA-Studiums an und entwickeln mehr und mehr Nischenprogramme, wohingegen die Mehrheit der Arbeitgeber einer Spezialisierung im MBA-Programm allem Anschein nach nahezu keine Bedeutung zumisst (Gupta et al., 2007, S. 310). Alles in allem scheint die Mehrheit der Anbieter (Hochschulen) derzeit in ihrem Portfolio – je nach Möglichkeiten, die je nach Hochschule sehr differieren können – auf eine Kombination aus breit aufgestellten sowie spezialisierten MBA-Programmen zu setzen, um möglichst viele Studenten anzuziehen, was nicht zuletzt mit dem noch immer fortwährenden Anstieg an Anbietern in Zusammenhang stehen könnte, zugleich aber auch nicht zwangsläufig ausschließlich negativ ausgelegt werden muss (Datar et al., 2010, 17ff., 321ff.).

Gleichwohl wird auch die Flexibilität hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen mitunter kritisch betrachtet. Auch wenn wirtschaftliche und hochschulstrukturelle Veränderungen, wie beispielsweise eine vermeintliche Reduktion von mittleren Managementpositionen oder die Einführung neuer Studiengänge (inhaltlich) und -formen scheinbar begründen, dass auch weniger (Berufs-)Erfahrene für ein MBA-Programm zugelassen werden sollten, sollten diese Veränderungen respektive Anpassungen jedoch nicht aus rein wirtschaftlichen – aus Sicht der Hochschulen – Beweggründen getroffen beziehungsweise vorgenommen werden (Lock, 1996, S. 177).

Zusammenfassend sei festgehalten, dass sich MBA-Studiengänge in ihrer über 100jährigen nunmehr globalen Geschichte einer Vielzahl von Veränderungen, nicht zuletzt bedingt durch mehrere (auch internationale) Wirtschaftskrisen, unterzogen haben, die nicht immer positiv wahrgenommen wurden/ werden (Datar et al., 2010, S. 339). Demgegenüber steht ein scheinbar sehr nachfrage-orientiertes, stetig wachsendes Angebot an MBA-Programmen in den verschiedensten Formen auf der ganzen Welt und die Aussicht, dass der MBA „[...] will continue to be a degree in transition“ (Datar et al., 2010, S. 339). Jedoch sollten sowohl Anbieter als auch Nachfrager trotz aller Neuerungen, Veränderungen und Anpassungen nicht vergessen, was die ursprüngliche Aufgabe eines MBAs und somit auch seine fortwährende Stärke sein sollte. So formulierte Lock (1996, S. 181) treffend: „A good MBA should change the way students view the world, make them learn at a greater pace and more broadly than they have done before, teach them the limits of their knowledge and opinions, focus on the implementation of ideas as well as the scrutiny of the rigour of their derivation.“

3.2.4. MBA-Studiengänge in der Bologna-Reform – Status quo in Deutschland

Die KMK merkt bezüglich des MBA-Abschlusses Folgendes an: „Bei Mastergraden in weiterbildenden Masterstudiengängen sind fachliche und sonstige Zusätze zulässig, wie z.B. Master of Business Administration“ (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 168). Konkreter wird auf Weiterbildungsstudiengänge in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusminister Konferenz eingegangen. In diesen wird festgehalten, dass weiterbildende Masterstudiengänge qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraussetzen und die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen sollen (Kultusministerkonferenz, 2010, S. 5). Weitere Vorgaben zu MBA-Studiengängen erfolgen von Landes- und/ oder Bundeseite in der Bundesrepublik Deutschland nicht.²⁵ So ist diese Studienform auch nicht im Bericht „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven“ von Minks et al. (2011) thematisiert. Allerdings hat sich die European Foundation for Management Development [EFMD], eine Non-Profit-Organisation mit mehr als 800 Mitgliedern aus den Bereichen Wirtschaft, Ausbildung und Weiterbildung, öffentlicher Dienst und Beratung aus 81 Ländern, die sich sowohl mit der Akkreditierung von Business Schools als auch von einzelnen Managementausbildungsprogrammen befasst, unter anderem zur Aufgabe gemacht, MBA-Guidelines zu etablieren (European Foundation for Management Development, o.D.).²⁶ Im Rahmen ihrer Tätigkeit hat die EFMD zur Vereinheitlichung eine klare Definition für einen MBA formuliert: “The MBA is defined as a generalist programme with the main emphasis on management rather than on business studies. There is strong practical and professional orientation in the curriculum. Entry into these programmes requires significant work experience. Students are typically between 26 and 35 in this type of programme. The main objective is career change or career acceleration rather than career preparation” (Gachard House, o.D., S. 9). Damit liefert sie eine weitaus klarere Definition als die (verantwortlichen) Institutionen in Deutschland und leistet in Folge einen wesentlichen Beitrag zur transparenten Abgrenzung respektive Definition von MBA-Studiengängen. Im Rahmen der europäischen MBA-Guidelines wird konkret in neun Punkten festgehalten,

²⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Titel MBA in Deutschland nicht geschützt beziehungsweise seine Verleihung rechtlich nicht definiert ist.

²⁶ Die EFMD beschreibt sich selbst respektive ihre Rolle wie folgt: „The EFMD acts as a catalyst to promote and enhance excellence in management development in Europe and worldwide” European Foundation for Management Development aisbl (o.D.).

was, aus Sicht der EFMD, einen MBA-Studiengang kennzeichnen sollte (Gachard House, 2004, 1f.).

Nr.	Wörtliche Zitate	Stichwort (deutsch)
1.	„The MBA is a postgraduate degree at the Master’s level and must correspond to minimum intellectual and academic standards for such degrees. Admission to an MBA programme will normally require a first degree or equivalent. This requirement can only be lowered exceptionally in the case of candidates with substantial and proven professional experience.”	postgradualer Abschluss auf Master-Niveau; Voraussetzung in der Regel ein erster akademischen Abschluss oder eine gleichwertige Vorbildung
2.	„The MBA is a postexperience degree seen as a career accelerator or a means to make a career shift after a minimum of 2 or 3 years’ professional experience. Programmes designed to help young graduates prepare for their entry into professional life should normally carry an alternative title.”	Voraussetzung mindestens zwei bis drei Jahre Berufserfahrung Ziel: Karriere beschleunigen oder eine neue Richtung geben
3.	„The MBA is a generalist degree in business administration. In line with the previous guideline it is a broadening programme. As a result a specialised Master’s degree should not be called an MBA.”	ein generalistischer Abschluss soll Wissen erweitern
4.	„It is important that the MBA be clearly identified with a certain type of content. The MBA curriculum provides broad coverage of the main functional areas in management, namely accounting, finance, marketing and sales, operations management, information systems management, law, human resource management. It is also expected to provide basic instruction in economics and quantitative analysis. The Curriculum will normally be highly integrative and will include courses in business policy and strategy. Beyond the mere acquisition of knowledge and technical skills the curriculum is expected to put theory into practice by focusing on the personal development of participants through such competencies as decision-making, team work, leadership skills, entrepreneurial potential, negotiation skills, communication and presentation skills. The later part of the programme should make provision for electives and may include the possibility for participants to choose a major area of study.”	Inhalt: alle funktionalen Managementbereiche (z. B. Buchführung, Finanzierung, Recht, Human Resource Management) Ziel: persönliche Entwicklung fördern (durch z. B. Teamarbeit, Verhandlungsfähigkeit, Kommunikation und Präsentationstechniken) Wahlfächer sollten angeboten werden
5.	„The MBA has a minimum length of one academic year of fulltime study or the equivalent when the programme is offered on a part-time basis.”	Studienzeit von mindestens einem Jahr (Vollzeit) oder entsprechendem zeitlichen Umfang bei Teilzeitprogrammen
6.	„The MBA will require a minimum of 400 hours of classroom study or structured contact. The entire programme should require a minimum of 1200 hours of personal work.”	erfordert ein Minimum von 400 Unterrichtsstunden mindestens 1200 Stunden persönliche Arbeit ²⁷
7.	„An MBA programme should be intellectually demanding and require a substantial personal investment in terms of commitment and effort.”	intellektuell fordernd erhebliches persönliches Investment und persönliche Anstrengung vonnöten

²⁷ Die MBA-Guidelines wurden vor der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 entwickelt. Ein Master-Studiengang, der die Vorgaben der Bologna-Reform erfüllt, muss seit dem Jahr 2000 mindestens 60 Credits und maximal 120 Credits umfassen. Ein Credit umfasst circa 30 Zeitstunden.

8.	„Admission to an MBA programme should be through a rigorous process of selection to ensure that only qualified participants are given access to the degree.”	Zulassung durch strengen Auswahlprozess
9.	„Participants in an MBA programme should be rigorously assessed through a regime of examinations and graded work in order to ensure that learning objectives are being met up to Master’s degree standards.”	strenge Prüfungen und intensives Arbeiten sollen beweisen, dass entsprechende Lernziele auf Master-Niveau erreicht werden

Tabelle 3: MBA-Guidelines der EFMD im Original und in (deutschen) Stichworten
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Gachard House, 2004, 1f.)

In der mittleren Spalte der oben stehenden Tabelle sind die originalen MBA-Guidelines der EFMD wörtlich aufgeführt. In der rechten Spalte befinden sich stichwortartige deutsche Zusammenfassungen dieser. Die Guidelines liefern aufbauend auf der zuvor genannten allgemeinen Definition eines MBA-Studiengangs detailliertere Vorgaben zu verschiedenen Belangen, die einen Studiengang ausmachen respektive kennzeichnen (sollen). Das heißt, sie gehen unter anderem auf Zulassungsvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Prüfungsformen ein. Die dadurch klar formulierten Angaben können wiederum zu einer eindeutigen Abgrenzung der Studienform/-gangart beitragen.

Die oben genannten MBA-Guidelines stellen, wie ihr Name impliziert, nur Richtlinien dar, sind jedoch nicht obligatorisch. Aufgrund der Tatsache, dass es keine verbindlichen (rechtlichen) Richtlinien gibt, ist das Angebot für MBA-Studiengänge in Deutschland, wie bereits zuvor erwähnt, als diffus zu bezeichnen. Wie zu Beginn des Kapitels ausgeführt, gibt es in der Bundesrepublik lediglich die Vorgabe, dass ein MBA-Programm ein Weiterbildungsstudiengang ist sowie mindestens ein Jahr Berufserfahrung voraussetzen muss. Allgemein ist es das Ziel eines MBA-Studiengangs, wie die dritte MBA-Guideline beschreibt, anstatt Spezialkräfte vielmehr Generalisten aus- und/ oder weiterzubilden. Das Angebot von MBA-Studiengängen in Deutschland stellt jedoch ein anderes, nicht klar abgrenzbares Bild dar. Dies ist nicht zuletzt der Fall, weil die Bezeichnung der Studiengänge dem jeweiligen Bildungsanbieter obliegt (Schwertfeger, 2011). Derzeit gibt es in der Bundesrepublik fast 500 verschiedene MBA-Programme, davon sind eine Vielzahl Spezial-MBAs, die Anbieter sind sowohl staatlich als auch privat und das Angebot nimmt jährlich zu (Kran, 2013). „Deutschland tat sich schon immer schwer mit dem MBA-Konzept. Während US-Schulen den Titel schon seit über hundert Jahren vergeben, war es deutschen Hochschulen bis 1998 sogar verboten, den ausländischen akademischen Grad zu verleihen. Erst durch die Bologna-Reform gewinnen die Master-Titel nun größeren Aufwind“ (Schwertfeger, 2012). Es gibt eine Vielzahl von Spezialisierungen im Bereich der MBA-Studiengänge, die so nicht im Ursprung der MBA-Abschlüsse vorgesehen sind (Schwertfeger, 2011). Schwertfeger (2011) erklärt

diese Möglichkeit der Spezialisierung anhand eines MBAs Mergers & Acquisitions, der an einer deutschen Hochschule angeboten wurde.²⁸ Dieser stellt mit seinem detaillierten Schwerpunkt in einem Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre [BWL] keine breitgefächerte Ausbildung im General Management dar, was hingegen eigentlich, wie auch in den vorher genannten MBA-Guidelines festgehalten, einen MBA auszeichnen sollte. Da die unklaren Vorgaben diese Spezial-MBAs jedoch nicht ausschließen, ist ihr Angebot vollkommen legitim und rechens. Auch die Akkreditierungsagenturen, die für Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Standards, die Einhaltung von Strukturvorgaben und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse durch ein formalisiertes und objektivierbares Verfahren beauftragt wurden, akkreditieren zahlreiche Spezial-MBAs, nicht zuletzt eben aufgrund der Tatsache, dass es keine detaillierten Vorgaben gibt und sie somit lediglich prüfen können, ob die Inhalte dem Studienziel entsprechen (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 155). Hierbei ist kritisch anzumerken, dass auch die Akkreditierungsagenturen untereinander im Wettbewerb miteinander stehen, auch wenn diese – zumindest bundes- sowie nach Möglichkeit europaweit – durch die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (auch bekannt als Akkreditierungsrat) überwacht werden (Kultusministerkonferenz, 2013b, 215f.). Allein die relativ hohe Anzahl an anerkannten Akkreditierungsagenturen im deutschsprachigen Raum, nämlich zehn an der Zahl, trägt nicht zu einer Transparenz des Angebotes, sowie der Vergleichbarkeit der Akkreditierungen bei (Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, o.D.). Insbesondere die zunehmende Internationalisierung der Arbeit der Akkreditierungsagenturen stellt hier ferner ein Problem dar. Hinzu kommt, dass jede Hochschule, beziehungsweise jedes MBA-Programm – je nachdem ob die Entscheidung auf eine Programm- und/ oder Institutionenakkreditierung fällt, beziehungsweise um welche Hochschulart es sich handelt – sich aussuchen kann, von welcher Agentur oder welchen Agenturen – egal ob nationaler oder internationaler Art – die Akkreditierung(en) vorgenommen wird/ werden, was letztendlich wiederum von der Zielgruppe beziehungsweise der jeweiligen Definition des Nachfragemarktes des Bildungsangebots abhängt (Schwertfeger, 2011).

Das heißt zusammenfassend sowie zum weiteren Verständnis im Verlauf der vorliegenden Arbeit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich bei einem MBA-Studiengang in der Regel um einen weiterbildenden nicht-konsekutiven Master als Aufbau- oder Ergän-

²⁸ Zum Zeitpunkt der Erstellung der Forschungsarbeit ist der besagte Studiengang kein MBA (mehr), sondern ein „regulärer“ Master-Studiengang.

zungsstudium handelt, dessen Begriffsfassung sich im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit an den MBA-Guidelines der EFMD orientiert. Demnach stellen die in den neun Guidelines formulierten Vorgaben zu Zulassungsvoraussetzung, Zielen, Inhalten, Studiendauer, Arbeitsaufwand und Prüfungsleistungen mehr als nur eine empfohlene Richtlinie dar, sondern fungieren als anzustrebende (normative) Maximen. Festzuhalten ist zudem an dieser Stelle, dass sich der Weiterbildungsbereich im tertiären System der Bundesrepublik Deutschland aufgrund der nur in einem sehr geringen Maß vorherrschenden klar vorgegebenen Rahmenbedingungen, wesentlich unklarer strukturiert als der (konsekutive) Regelstudienbereich (Minks et al., 2011) und in der Folge das Angebot im Bereich der MBA-Studiengänge als sehr heterogen zu bezeichnen ist.²⁹

3.2.5. MBA Sportmanagement der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Im folgenden Abschnitt soll der MBA-Studiengang Sportmanagement der FSU unter Berücksichtigung der neun vorab in Abschnitt 3.2.4. genannten MBA-Guidelines der EFMD – die somit die grobe Struktur vorgeben werden – einer Konformitätsprüfung der normativen Vorgaben unterzogen werden.³⁰

²⁹ In der Konsequenz sei hier bereits angemerkt, dass aufgrund der Diversität im Angebot von MBA-Studiengängen eine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Angeboten schwer zu realisieren ist.

³⁰ Die Notwendigkeit der Darstellung begründet sich aus Sicht der Autorin in der Tatsache, dass die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit untersuchten Absolventen in eben diesem Studiengang immatrikuliert waren.

Nr.	Inhalt MBA-Guideline als (deutsches) Stichwort	MBA SpMgt Jena
1.	postgradualer Abschluss auf Master-Niveau; Voraussetzung in der Regel ein erster akademischen Abschluss oder eine gleichwertige Vorbildung	✓✓ ✓✓
2.	Voraussetzung mindestens zwei bis drei Jahre Berufserfahrung Ziel: Karriere beschleunigen oder eine neue Richtung geben	✓ ✓✓
3.	ein generalistischer Abschluss soll Wissen erweitern	✓✓ ✓✓
4.	Inhalt: alle funktionalen Managementbereiche (z. B. Buchführung, Finanzierung, Recht, Human Resource Management) Ziel: persönliche Entwicklung fördern (durch z. B. Teamarbeit, Verhandlungsfähigkeit, Kommunikation und Präsentationstechniken) Wahlfächer sollten angeboten werden	✓✓ ✓✓ ✓✓
5.	Studienzeit von mindestens einem Jahr (Vollzeit) oder entsprechendem zeitlichen Umfang bei Teilzeitprogrammen	✓✓
6.	erfordert ein Minimum von 400 Unterrichtsstunden mindestens 1200 Stunden persönliche Arbeit ³¹	-- --
7.	intellektuell fordernd erhebliches persönliches Investment und persönliche Anstrengung vonnöten	✓✓ ✓✓
8.	Zulassung durch strengen Auswahlprozess	✓✓
9.	strenge Prüfungen und intensives Arbeiten sollen beweisen, dass entsprechende Lernziele auf Master-Niveau erreicht werden	✓✓

Tabelle 4: Konformitätsprüfung des MBA Sportmanagement der FSU [✓✓ : erfüllt; ✓ : annähernd erfüllt; -- : nicht erfüllt]

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Gachard House, 2004, 1f.)

Der MBA Sportmanagement der FSU ist ein berufsbegleitender postgradualer Weiterbildungsstudiengang, der einen ersten HSA voraussetzt und in Anlehnung an die Definitionen vom Statistischen Bundesamt (siehe Abschnitt 3.2.2.) als Aufbau-, Ergänzungs- und/ oder Zusatzstudium fungieren kann. Der geforderte erste HSA muss mit mindestens 180 Kreditpunkten (ECTS) einhergehen und kann somit ein Bachelor-, Master-, Diplom-, Magistergrad oder ein 1. Staatsexamen sein (Sciamus GmbH, o.D.). Laut der zweiten MBA-Guideline der EFMD kann ein MBA-Studium als Karrierebeschleuniger agieren oder bei einer beruflichen Umorientierung hilfreich sein. Dies erfolgt gemäß der EFMD-Richtlinie in der Regel nach einer bereits erworbenen Berufserfahrung von zwei bis drei Jahren. Der MBA Sportmanagement der FSU (hingegen) setzt eine Berufserfahrung von mindestens einem Jahr voraus (Sciamus GmbH, 2013a).³² Diese Regelung, die nicht zu hundert Prozent den MBA-Guidelines

³¹ Die MBA-Guidelines wurden vor der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 entwickelt. Ein Master-Studiengang, der die Vorgaben der Bologna-Reform erfüllt, muss seit dem Jahr 2000 mindestens 60 Credits maximal 120 Credits umfassen. Ein Credit umfasst circa 30 Arbeitszeitstunden.

³² Seit der Implementierung des Studiengangs im Jahr 2009 bis zum Juli 2013 waren zwei Jahre Berufserfahrung Voraussetzung für die Zulassung. Im Juli 2013 wurde laut dem Verkündungsblatt 07/2013 der FSU (2013) die Studienordnung diesbezüglich geändert, sodass seit dem nur noch ein Jahr Berufserfahrung Voraussetzung ist.

entspricht, ergibt sich aus den Möglichkeiten der Festlegungen der KMK (siehe Abschnitt 2.2.2.), an denen sich die Thüringer Hochschule orientiert.

Der MBA Sportmanagement der FSU deckt zunächst wichtige Grundlagen in betriebswirtschaftlichen Kernfächern wie Marketing, Personalwesen, Rechnungswesen, Finanzierung und Investitionsrechnung ab und vertieft im Anschluss die relevanten Fächer des Sportmanagements (Sciamus GmbH, 2013b). Der Studiengang besteht aus drei Unterrichtssemestern und der Masterarbeit im vierten Semester. Jeder Studierende absolviert berufsbegleitend insgesamt elf Pflichtmodule sowie ein Projektmodul und wählt zwei von fünf Wahlfächern aus (Sciamus GmbH, o.D.).

Das Programm des MBA Sportmanagement der FSU umfasst laut dem Modulkatalog insgesamt 312 Präsenzstunden (Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2009, S. 3). Die Präsenzveranstaltungen, die blockweise stattfinden, werden an 12 Wochenenden jeweils von Freitag bis Sonntag angeboten (Daumann & Herrmann, 2014, S. 5). Für die 312 Kontaktstunden des viersemestrigen Studiums und den damit einhergehenden jeweils 30 Stunden pro ECTS-Punkt angenommenen Arbeitsaufwand, ergibt sich insgesamt ein Arbeitsaufwand von 3600 Stunden (inklusive Präsenzstunden). Der angestrebte Gesamtarbeitsaufwand im Rahmen des Jenaer MBAs übersteigt somit die Vorgaben der MBA Guidelines (1200 Stunden³³), wobei die Präsenzstunden unter der empfohlenen Vorgabe (Minimum von 400 Stunden) liegen, was scheinbar im berufsbegleitenden Charakter des Studiengangs zu begründen ist (Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2009, S. 3; Gachard House, 2004, S. 1). Um zugelassen zu werden, müssen Bewerber für den MBA-Studiengang Sportmanagement an der FSU – wie in der achten MBA-Guideline gefordert – ein mehrstufiges Auswahlverfahren durchlaufen, wobei hier keine Angaben zu geforderten, standardisierten Tests, wie beispielsweise den im englischsprachigen Raum geläufigen „Graduate Management Admission Test“ (GMAT) oder dem „Test of English as a Foreign Language“ (TOEFL), gemacht werden. Jedes Modul schließt mit einer eigenen Prüfungsleistung, beispielsweise in Form von Klausur, Fallstudie, Hausarbeit oder Präsentation, ab. Die Klausuren und alle weiteren Prüfungsleistungen sind über die gesamte Studienzeit verteilt (Daumann & Herrmann, 2014, S. 5). Somit wird auch in diesem Punkt die Forderung der MBA-Guidelines erfüllt.

³³ An dieser Stelle sei angemerkt, dass, wie in Abschnitt 3.2.2. ausgeführt, zur Verleihung eines Mastergrades in der Regel (mindestens) 300 ECTS vonnöten sind. Da ein Bachelorabschluss meist mit 180 Leistungspunkten abschließt, erfordert demnach ein Masterstudium somit in der Regel 120 ECTS. Werden die von der EFMD mindestens geforderten 1200 Stunden Arbeitsaufwand durch 30 (angenommene Stunden Arbeitsaufwand pro Leistungspunkt) dividiert ergibt sich (lediglich) eine fiktive Leistungspunkteanzahl von 40.

Die Besonderheit des MBA Sportmanagement der FSU liegt, wie oben bereits kurz angeführt, darin, dass er die Grundlagen des General Managements im zweiten Teil der Präsenzphasen auf die Spezifika des Sportbusiness anwendet (Daumann & Herrmann, 2014, S. 7). Das heißt, laut Musterstundenplan werden in den ersten anderthalb Semestern des Studiums im Rahmen von sieben Modulen die betriebswirtschaftlichen Grundlagen, in Form von Modulen wie unter anderem Kostenrechnung & -management, Marketing & Strategie, Finanzierung & Investition und Leadership, gelegt und in den darauffolgenden sechs Modulen für das Sportmanagement spezifische Themen behandelt. Dazu zählen beispielsweise Management von Sportorganisationen, Sportrecht & Riskmanagement sowie Sport & Medien (Daumann & Herrmann, 2014, S. 6). Des Weiteren betonen die Anbieter als Besonderheit des Weiterbildungsstudiengangs, dass sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker die jeweiligen Module ihres Fachgebiets übernehmen und ergänzend im Rahmen von Transfertagen, Kaminabenden und Gastvorträgen Möglichkeiten für die Vernetzung von Theorie und Praxis geschaffen werden (Sciamus GmbH, o.D., S. 5). Das Studienentgelt für den MBA der FSU beträgt 3.250 Euro pro Semester, das heißt insgesamt 13.000 Euro (Sciamus GmbH, 2013a).

Zusammenfassend kann, wie anschaulich in der oben platzierten Tabelle 4 dargestellt, an dieser Stelle festgestellt werden, dass das Angebot des berufsbegleitenden, weiterbildenden MBA-Studiengangs Sportmanagement der FSU weitestgehend den Vorgaben der MBA-Guidelines der EFMD entspricht.

Nachdem nun die institutionellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems, in die sich die MBA-Studiengänge einordnen, dargestellt und auf den Weiterbildungsstudiengang MBA Sportmanagement der FSU und seine Besonderheiten eingegangen wurde, erfolgt nun ein Blick auf die Studierenden in der Bundesrepublik. Genauer wird zunächst auf die Erstimmatrikulierten eingegangen und sie werden hinsichtlich ausgewählter Merkmale beschrieben. Darauf folgt eine nähere Betrachtung von Masterstudierenden allgemein sowie von MBA-Studenten. Im Anschluss erfolgt eine Charakterisierung von Sportstudenten, von Wirtschaftsstudenten sowie letztendlich von Sportmanagementstudenten.

4. Beschreibung der Hochschulstudenten in Deutschland, Charakterisierung von MBA-Studenten sowie Studenten ausgewählter relevanter Fächergruppen

Zunächst erfolgt an dieser Stelle eine Charakterisierung der Studienanfänger in Deutschland mittels soziodemographischer Merkmale. Ergänzend werden die Studenten hinsichtlich anderer Aspekte, wie unter anderem der Zeitpunkt des Studienbeginns, Motive bei der Studienfachwahl und Einschätzungen zu zukünftigen Berufsmöglichkeiten, beschrieben. Da zu einigen Aspekten keine (Studien-)Fächergruppen spezifischen Angaben zur Verfügung stehen, werden in der Konsequenz zuerst ausgewählte allgemeine Erkenntnisse aufgegriffen, wobei an geeigneten Stellen zum Zwecke des anschaulichen Vergleichs auch in den darauffolgenden Abschnitten, die bestimmte Fächergruppen näher beleuchten, fachübergreifende Informationen angeführt werden.

Außerdem erfolgt in diesem Kapitel ein intensiverer Blick auf die Studierenden in Masterstudiengängen. Ihre Motive zum Masterstudium werden aufgezeigt sowie der Übergang und Wechsel in ein Masterstudium näher betrachtet. Die Grundlage für diesen wie auch den ersten Abschnitt bilden die Studien der Hochschul-Informationen-System GmbH [HIS], die in Zusammenarbeit mit dem BMBF erhoben wurden.³⁴

Im Anschluss werden MBA-Studenten näher charakterisiert und aufgezeigt, was diese auszeichnet. Da hierzu aufgrund der sehr jungen Entwicklung der Studienform/ des Studienabschlusses in Deutschland keine bundesweiten Ergebnisse vorliegen, orientiert sich die Autorin an internationalen Erhebungen respektive Erkenntnissen.

Darauf folgt eine Charakterisierung von Studenten der Sportwissenschaft. Gleiches erfolgt im Anschluss für die Gruppe der Studenten der Wirtschaftswissenschaften. Danach werden, insofern es die (noch) recht überschaubare Literatur in diesem Bereich zulässt, Studenten des Fachs Sportmanagement näher beleuchtet.

Im Anhang A 1 findet sich für den interessierten Leser eine zusammengefasste Übersicht der relevanten Studien mit Angaben zu den Zielen, Themen, Erhebungsmethoden, ausgewählten Merkmalen sowie Ergebnissen in der Reihenfolge des Erscheinens in den folgenden Abschnitten.

³⁴ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Befragungen von Hochschulstudenten-/Absolventen durchaus (auch) kritisch zu betrachten sind. Siehe hierzu beispielsweise die Ausführungen von Emrich, Gassmann und Meyer (2015).

4.1. Zu den Erstimmatrikulierten in Deutschland

Laut dem, durch das BMBF geförderten, Tabellenband „Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12“ der HIS und den, im Rahmen dessen erhobenen, Daten von 60 deutschen Hochschulen, nahmen zum Wintersemester 2011 in Deutschland 419.700 Personen ein Erststudium auf. Das sind mit großem Abstand weit mehr als jemals zuvor (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 15). Der Frauenanteil zum Studienbeginn im Wintersemester 2011/12 betrug 45 % und der Anteil der Akademikerkinder (Definition hier: mindestens ein Elternteil hat ein abgeschlossenes Universitäts- oder Fachhochschulstudium) lag laut der Erhebung bei 50 %. Diese Studienanfänger mit akademischem Bildungshintergrund wiederum unterteilten sich in 50 % weiblich und 50 % männlich. Hier sei auf eine Diskrepanz zwischen Universitäten und Fachhochschulen hingewiesen. Der Akademikerkinderanteil bei Studienanfängern an Universitäten liegt elf Prozentpunkte höher, was die Erkenntnis, dass Fachhochschulen seit jeher Studienberechtigte ohne akademischen Bildungshintergrund stärker anziehen, bestätigt (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 6f.). Des Weiteren nimmt die Erhebung im Rahmen der soziodemographischen Charakterisierung eine Differenzierung nach der beruflichen Stellung des Vaters vor. Hierbei wird laut Angabe der Autoren nach den allgemeingültigen sozialversicherungsrechtlichen Kategorien untergliedert. Demnach ergibt sich für das Wintersemester 2011/12 die folgende Verteilung: Den größten Teil der Väter der Erstimmatrikulierten machen mit 44 % die Angestellten aus. Außerdem sind 22 % selbständig oder freiberuflich tätig, 13 % sind Beamte und weitere 19 % Meister, Facharbeiter oder angelernte Arbeiter (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 8). Auf Basis der beruflichen Stellung der Eltern sowie der Merkmale höchster allgemeinbildender und höchster berufsqualifizierender Abschluss der Eltern wurde eine Analyse der Schichtherkunft vorgenommen.³⁵ Hierbei wurden die vier Kategorien niedrige, mittlere, gehobene und hohe Schicht gebildet. Demnach gehören zur hohen sozialen Schicht Kinder von leitenden Angestellten, Beamten im höheren Dienst sowie größeren und mittleren Selbständigen mit HSA. Auf der anderen Seite des Spektrums – die niedrige Herkunftsgruppe – befinden sich beispielsweise Beamte des einfachen sowie mittleren Dienstes, Facharbeiter sowie un- und angelernte Arbeiter (Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert & Leszczensky, 2010,

³⁵ Für die genaue Konstruktion der Schichtgruppen sei der interessierte Leser auf den Anhang „Methodische Anmerkungen“ des Berichtes „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009“ von Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert und Leszczensky (2010) verwiesen.

S. 564; Willich, Buck, Heine & Sommer, 2011, S. 19). Im Ergebnis konnte für das Wintersemester 2011/12 folgende Einordnung vorgenommen werden.

Schicht (soziale Herkunft)				gesamt
hoch	gehoben	mittel	niedrig	
34 %	28 %	20 %	18 %	100 %

Tabelle 5: Verteilung der sozialen Schichtzugehörigkeit von Studienanfängern in Deutschland im Wintersemester 2011/12

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 9)

Wie aus der Tabelle 5 ersichtlich wird, waren 34 % der Studienanfänger der hohen sozialen Schicht zuzuordnen, 28 % der gehobenen, 20 % der mittleren und 18 % der niedrigen Sozialschicht. Hier lassen sich im Vergleich zum vorherigen erhobenen Studienstart (zum Wintersemester 2009/10) keine bemerkenswerten Veränderungen feststellen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 9).

Des Weiteren soll an dieser Stelle noch ein Blick auf die Anzahl beziehungsweise Zusammensetzung und ausgewählte Merkmale der Studienberechtigten geworfen werden. Äquivalent zum Anstieg der Anzahl von Studienanfängern war auch die Anzahl der Studienberechtigten 2011 auf einem bisherigen Höchststand (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 12). Laut dem Statistischen Bundesamt haben 2011 rund 506.000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Hochschul- oder Fachhochschulreife erworben (Statistisches Bundesamt, 2012).³⁶ Außerdem sei angemerkt, dass 2011 seit Mitte der 1990er Jahre – obgleich es um einiges mehr Abiturientinnen als Abiturienten gab – erstmals mehr Männer als Frauen ein Universitätsstudium begannen. Gleiches, wobei schon seit einigen Jahrzehnten festzustellen, lässt sich für Fachhochschulen konstatieren (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 13).

Die Quote der Studienanfänger, die ihr Erststudium zeitverzögert, das heißt erst ein Jahr oder später nach Erwerb der HZB, aufgenommen haben, lag im Jahr 2011 bei knapp 40 %. Die durchschnittliche Verzögerung betrug 2,8 Jahre. Am häufigsten wurden als Übergangstätigkeiten Berufstätigkeit/ Jobben (50 %) und Ferien/ Reisen/ Erholung (49 %) genannt. Als Begründung für die verzögerte Aufnahme eines Studiums wurde mit Abstand am häufigsten der Wunsch, Lebenserfahrung zu sammeln, angeführt (79 %). Dieser Wunsch war für die weiblichen Befragten zudem von (noch) höherer Bedeutung als für die männlichen (83 % vs.

³⁶ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass aufgrund der Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien, in einigen Bundesländern im Jahr 2011 doppelte Jahrgänge die Schule abschlossen und es somit in diesem Jahr einmalig mehr Studienberechtigte gab.

77%). Des Weiteren beeinflussten finanzielle Aspekte (46 %) sowie das Bedürfnis, in beruflicher Hinsicht mehr Sicherheit und vielfältigere Möglichkeiten zu gewinnen (53 %), die Verzögerung. 24 % der Studienanfänger waren unentschlossen, ob sie überhaupt studieren wollen und 26 % wussten wiederum nicht, was sie studieren sollen. In Letzterem waren sich die Frauen (31 %) unsicherer als die Männer (23 %) (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 44ff.). Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn zum Wintersemester 2011/12 lag bei 21,2 Jahren und wies hinsichtlich Geschlecht und Region der Studienaufnahme (alte oder neue Bundesländer) keine Unterschiede auf. Allerdings lässt sich feststellen, dass Studienanfänger an Fachhochschulen ein höheres Durchschnittsalter haben und demnach ihr Studium im Mittel später beginnen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 51). Die Mehrheit der Erstimmatrikulierten im Wintersemester 2011/12 begann ihr Studium in dem gewünschten Studienfach (89 %) (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 64).

Insgesamt nannten alle Studienanfänger tendenziell eher intrinsische Motive als extrinsische Motive als entscheidend bei der Studienwahl. Hier sei jedoch die Tendenz erwähnt, dass sowohl geschlechter- als auch hochschulartübergreifend im Vergleich zu den Vorjahren eine allgemeine Abnahme in der Gewichtung der intrinsischen Motive und eine Zunahme in der Gewichtung der extrinsischen Motive bei der Studienwahl zu verzeichnen ist (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 82).

Im Wintersemester 2011/12 beurteilen 71 % der Studienanfänger die Beschäftigungsmöglichkeiten in ihrem Berufsfeld – auf das ihr Studienfach sie vorbereitet – als günstig, was einen kleinen Anstieg zu den Vorjahren darstellt. 16 % schätzen die Beschäftigungsmöglichkeiten teilweise günstig und 8 % eher ungünstig ein. Kein Urteil über ihre zukünftigen Berufsmöglichkeiten trauen sich lediglich 5 % zu. In Bezug auf die Entwicklungsmöglichkeiten in ihrem jeweiligen Berufsfeld sind die Studienanfänger sogar noch optimistischer. So schätzen 76 % diese als günstig ein. Wiederum 13 % rechnen zumindest mit teilweise günstigen Entwicklungschancen. Eher ungünstig sehen nur 4 % die Entwicklungsmöglichkeiten und 7 % gaben an, diese zum Zeitpunkt der Befragung nicht einschätzen zu können. Sowohl die Beschäftigungs- als auch die Entwicklungsmöglichkeiten schätzen Frauen wesentlich häufiger als kritisch ein als Männer. Außerdem nehmen Studienanfänger an Fachhochschulen, im Vergleich zu denen an Universitäten, eine positivere Einstufung der Beschäftigungsmöglichkeiten und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten vor (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 92).

4.2. Zu den weiterführenden (Master-)Studenten in Deutschland

Da die Teilnehmer der später folgenden empirischen Erhebung ein weiterführendes Studium absolviert haben, soll an dieser Stelle auf Basis der (begrenzt) vorhandenen Literatur eine Analyse von ausgewählten Merkmalen der Master-Studenten in Deutschland erfolgen. Basierend auf der strukturellen und institutionellen Einordnung, die im Kapitel 3 erfolgte, ist klar, dass die gestufte Studienstruktur in Deutschland noch (relativ) neu ist. Darin lässt sich der Umstand begründen, dass nur wenig Literatur, die sich mit der Beschreibung der zweiten Phase einer Hochschulausbildung beschäftigt, vorhanden ist. Jedoch nimmt mit der fortschreitenden Umstellung respektive Etablierung der unterteilten Studienstruktur, die Bedeutung des Master-Studiums kontinuierlich zu. Dies ist nicht zuletzt in einer Wettbewerbssituation, die sich durch die Rahmenbedingungen der gestuften Studienstruktur ergeben hat, begründet. Diese bietet den Studierenden in einem größeren Maß, als es beim Übergang von Grund- in Hauptstudium in den (alten) traditionellen Abschlussformen der Fall war, die Gelegenheit, sich für den zweiten Studienabschnitt nicht nur hinsichtlich des Studienfachs, sondern auch des Hochschultyps, Hochschulorts und auch der Studienform völlig neu zu orientieren und/ oder sogar gegebenenfalls in einer Unterbrechung zwischen Bachelor- und Masterstudium bereits erwerbstätig zu werden.

In der Pilotstudie „Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur“ wurden erstmals Daten von deutschen Studierenden im ersten Fachsemester von Master-Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten erhoben. Im Wintersemester 2011/12 wurden im Rahmen der Erhebung Masteranfänger von 52 Hochschulen angeschrieben. In der Auswertung wurden 6.572 Antworten berücksichtigt. Die Autoren weisen ausdrücklich darauf hin, dass es sich um eine Studie mit explorativen Charakter handelt (Scheller, Isleib, Hauschildt, Hutzsch & Braun, 2013, 1, 21f.). Die befragten Masteranfänger sind zum Befragungszeitpunkt – Ende des Wintersemesters 2011/12 – durchschnittlich 25 Jahre alt. Die meisten (52 %) streben den Abschluss Master of Science an, 31 % den Abschluss Master of Arts und 13 % den Master of Education. Andere Abschlussarten werden im Rahmen der Erhebung als nur von geringer Bedeutung eingestuft und somit nicht differenzierter behandelt (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 6). Dieser Umstand lässt sich simpel im Datensatz begründen.

Scheller, Isleib und Hauschildt et al. (2013, S. 9) identifizierten folgende drei Motivdimensionen beziehungsweise Faktoren bei der Wahl des Masterstudiums: das „fachliche Interesse“, das „wissenschaftliche Motiv“ und das „Orientierungsmotiv“. Zur Motivdimension „fachliches Interesse“ zählen folgende Einzelitems: „mein fachliches Wissen vergrößern“, „mich persönlich weiterbilden“, „meinen fachlichen/ beruflichen Neigungen besser nachkommen“ sowie „mich auf ein bestimmtes Fachgebiet spezialisieren/ vertiefen“ (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 9). Der Wunsch eine akademische Laufbahn einzuschlagen, um später promovieren zu können und an einem interessanten Thema zu forschen wird als wissenschaftliche Motivdimension zusammengefasst. Zum Orientierungsmotiv werden die Items „Zeit für Berufsfindung gewinnen“, „den Studierendenstatus aufrecht erhalten“ und „nicht arbeitslos sein“, gebündelt (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, 9, 28). Außerdem werden die Antworten „meine Berufschancen verbessern“, „den Kontakt zur Hochschule aufrecht erhalten“, „geringes Vertrauen in die Berufschancen mit meinem bisherigen Abschluss“ und „mein Berufsziel setzt einen Masterabschluss voraus“ als Einzelitems ausgewiesen (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 28). Der bedeutendste Aspekt bei der Entscheidung für ein Masterstudium und somit für ein weiteres Studium ist der Wunsch, die eigenen Berufschancen zu verbessern (89%). In der folgenden Abbildung 4 sind die erhobenen Motivdimensionen und Einzelitems mit den jeweiligen Prozentangaben ihrer Nennungen gelistet.

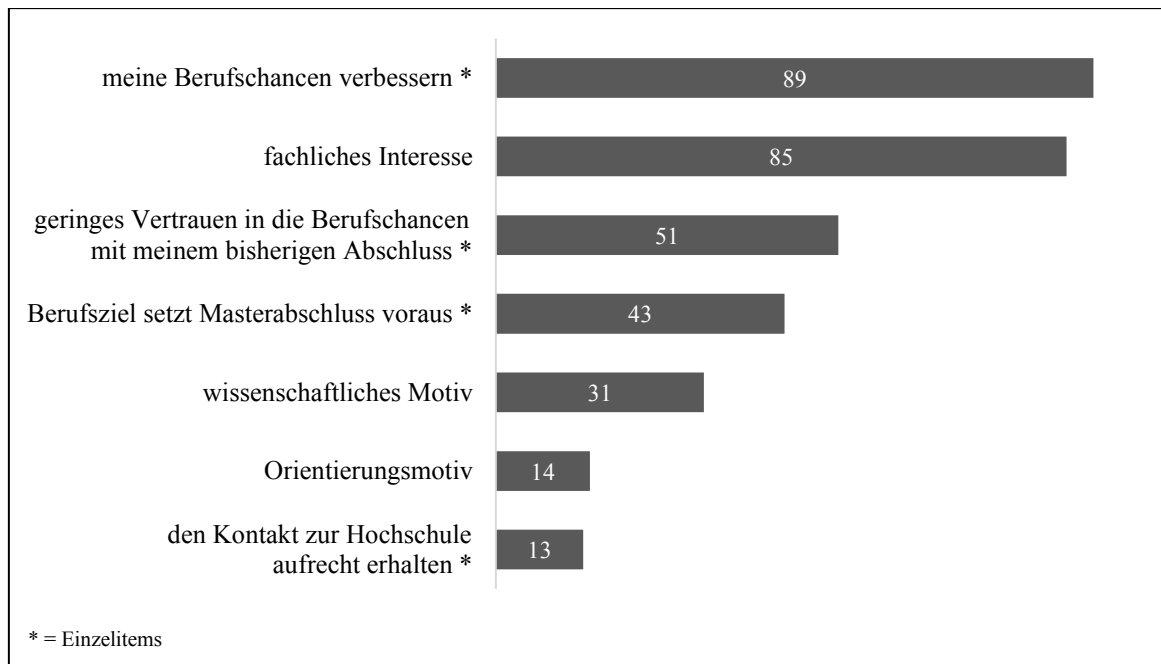


Abbildung 4: Motivdimensionen zum Masterstudium [Angaben in %, 5-Punkt-Likert-Skala: 1 = überhaupt nicht bis 5 = in sehr hohem Maße]³⁷

(Quelle: Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 9)

Wie aus der Abbildung 4 ersichtlich wird, spielt das fachliche Interesse mit 85 % fast eine genauso große Rolle, wie der Wunsch, die berufliche Zukunft zu verbessern (89 %). Etwa für die Hälfte der Studierenden sind Motive, die in Zusammenhang mit den Berufschancen aufgrund des bisherigen Abschlusses sowie den Voraussetzungen zur Verwirklichung eines Berufsziels begründet sind, entscheidend für die Aufnahme des weiterführenden Studiums. Ungefähr ein Drittel der Studierenden hat ein wissenschaftliches Motiv. So begründen insgesamt 34 % die Aufnahme des Masterstudiums darin, später einmal promovieren zu können (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 10).

Auch hinsichtlich der Motive bei der Hochschulauswahl haben Scheller, Isleib und Hauschildt et al. (2013, S. 10) durch eine Faktorenanalyse Motivdimensionen gebildet. Nämlich das „hochschulbezogene Motiv“, das „kulturelle Wahlmotiv“ und das „ortsbezogene Motiv“ (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 10). Außerdem wurden die Motive „Studien-

³⁷ Erläuterung der Errechnung der Prozentwerte: „Um Prozentwerte ausweisen zu können, wurden bei Fragen mit fünfstufigen Antwortskalen (z. B. 1 = sehr wichtig bis 5 = unwichtig) jeweils die beiden Werte, die die Wichtigkeit angeben (im Beispiel: 1 + 2) aggregiert. In Prozent ausgewiesen sind diejenigen Anteile der Befragten, die das jeweilige Item bejahen bzw. auf die das jeweilige Item zutrifft“ (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 7).

gang kann nur an dieser Hochschule studiert werden“ sowie „leicht erfüllbare Zulassungsvoraussetzungen“ als Einzelitems aufgenommen (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 10).

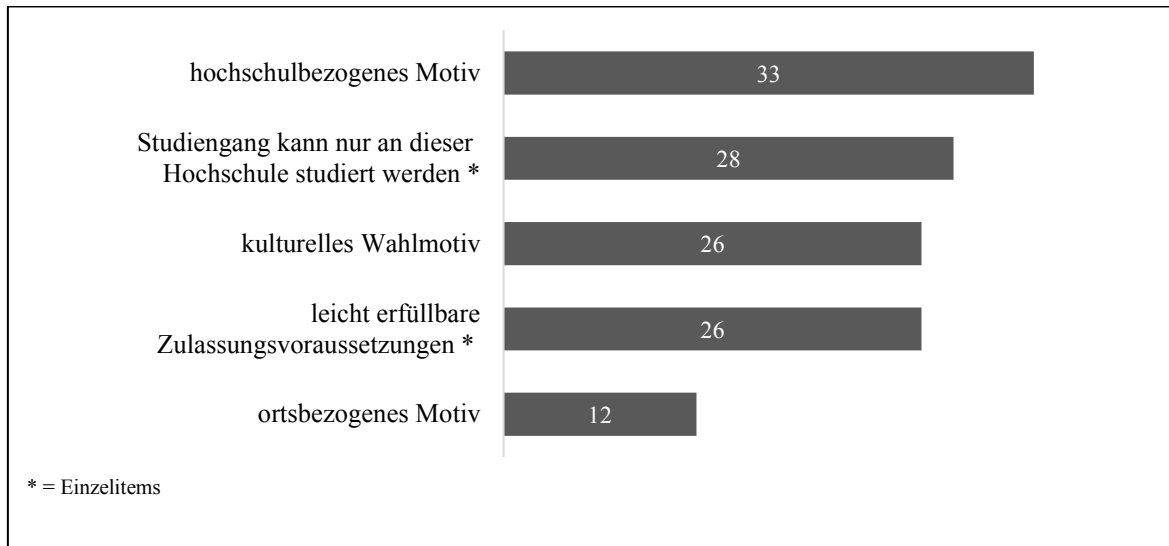


Abbildung 5: Motivdimensionen der Hochschulwahl [Mehrfachnennungen möglich, Angaben in %, 5-Punkt-Likert-Skala: 1 = sehr wichtig bis 5 = unwichtig]³⁸
(Quelle: Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 11)

Wie die Abbildung 5 zeigt, sind hochschulbezogene Motive am bedeutendsten bei der Hochschulwahl. Hierzu zählen unter anderem „die Qualität des Studiums“, „der gute Ruf der Lehrenden“, aber auch „der hohe Praxisbezug des Studiums“ und das „Studienangebot entspricht den fachlichen Interessen“ (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 28). Außerdem gaben 28 % an, dass der Studiengang nur an dieser einen bestimmten Hochschule vertieft respektive studiert werden kann und dieser Umstand somit die Entscheidung maßgeblich beeinflusst hat (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, 10f., 28).

Schon während des letzten Studiums entscheidet sich ein Großteil (47%) der Studierenden für ein Masterstudium. Das heißt, diese Entscheidung findet scheinbar frühzeitig statt (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 11). Hinsichtlich des Übergangs in ein Masterstudium lässt sich – im Einklang mit dieser Feststellung – ableiten, dass dieser meist unmittelbar an ein vorhergehendes Studium anschließt und nur eine kurze Übergangsdauer die Regel ist. Bei 82 % der befragten Masterstudenten überschritt die Übergangszeit nicht mehr als fünf Monate. Somit ist der Anteil derjenigen, die das Masterstudium erst nach einer (geplanten) Übergangszeit aufgenommen haben, mit knapp einem Zehntel relativ gering. Hier sei her-

³⁸ Siehe Fußnote 37.

vorgehoben, dass der Anteil der Studierenden mit Unterbrechung an Fachhochschulen größer ist (18 %) als an Universitäten (8 %) (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 12). Aus den nachfolgend in Tabelle 6 gelisteten Gründen für eine spätere Aufnahme eines Masterstudiums lässt sich schließen, dass die Unterbrechung eine bewusst getroffene Entscheidung war.³⁹

	Gesamt
um Praxiserfahrung zu sammeln	25 %
ursprünglich kein Masterstudium geplant	17 %
um eine Auszeit zu nehmen	9 %
unsicher, ob Masterstudiengang aufgenommen werden soll	9 %
um zunächst etwas Geld zu verdienen	8 %
um Auslandserfahrung zu sammeln	7 %
um fehlende Voraussetzungen für das Masterstudium zu erwerben	6 %
Fehlen eines passenden Masterstudiengangs	4 %
zur Aneignung studienrelevanten Wissens	1 %
HIS-Masteranfänger(innen)-Befragung WS 11/12	

Tabelle 6: Gründe gegen ein sofortiges Masterstudium nach dem Erstabschluss in % Auswertung nur für Fälle, wenn mindestens zwölf Monate Zeit zwischen Erst- und Masterstudium liegen (Quelle: Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 30)

Aus der Tabelle 6 wird ersichtlich, dass ein Viertel derjenigen, die eine Übergangszeit von mindestens 12 Monaten hatten, die Entscheidung mit dem Wunsch nach Praxiserfahrung begründet. Dies kann somit als Hauptgrund bewertet werden. Die weiteren Gründe gegen ein sofortiges Masterstudium, wie beispielsweise, dass ursprünglich keines geplant war, um eine Auszeit zu nehmen oder auch um fehlende Voraussetzungen für das Masterstudium zu erwerben, spielen eine untergeordnete Rolle. Mit diesen Angaben geht die Folge einher, dass die Übergangsphasen durch längere Phasen der Erwerbstätigkeit geprägt sind. So stellen Scheller, Isleib und Hauschildt et al. (2013, S. 12) fest, dass von denjenigen mit einer langen Übergangsphase vor Aufnahme des Masterstudium mit 49 % fast die Hälfte in dieser Zeit erwerbstätig war, wobei hier ein nicht zu verachtender Unterschied zwischen Studierenden an Universitäten (43 %) und Fachhochschulen (72 %) besteht.

³⁹ Ob diese Begründung plausibel ist, ist fraglich. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die gelisteten Gründe einer retrospektiven Online-Erhebung entstammen, was das Problem der sozialen Erwünschtheit aufwirft. Bei Online-Erhebungen ist der Befragte aufgrund der Anonymität eher dazu geneigt, sozial erwünschte Antworten zu geben, was beispielsweise im Rahmen von Interviews weniger ein Problem darstellen kann. Für ein konkretes Beispiel aus dem Ehrenamt im Sport sei der interessierte Leser auf den Beitrag von Emrich, Pierdzioch und Balter (2013) verwiesen.

Nicht zuletzt soll im Zusammenhang mit der Frage der Relevanz der Bearbeitung der vorliegenden Problemstellung an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Autoren der Studie „Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur“ in ihrer Diskussion darauf verweisen, dass Fragen nach der Motivation zu einem nicht-konsekutiven Masterstudium (auch „hybrides“ Studium genannt) sowie den damit einhergehenden möglichen Potentialen eines eben solchen Studiums im Kontext des Konzeptes des lebenslangen Lernens durchaus einer eingehenden Bearbeitung respektive Betrachtung bedürfen (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 22).

4.3. Zu den (potentiellen) Studierenden und Absolventen eines MBA-Studiums

Da in der, in Kapitel 6 folgenden, empirischen Vertiefungsstudie Absolventen eines MBA-Programms befragt wurden, kommt die vorliegende Arbeit nicht umhin, diese spezielle Gruppe von Studierenden zu charakterisieren und insbesondere hinsichtlich ihrer Motivation zu beleuchten. Dies geschieht im folgenden Kapitel anhand der Analyse von existenten Studien, die sich mit dieser Studierendengruppe befassen. Da das MBA-Studium, wie bereits erwähnt, noch vergleichsweise „jung“ auf dem deutschen respektive dem deutschsprachigen Bildungsmarkt ist, wird im Zuge dessen auf Studien aus anderen Nationen zurückgegriffen. Hier sei bereits angemerkt, dass aufgrund von kulturellen und institutionellen Unterschieden eine Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf die deutschen Studierenden nur bedingt geschehen kann. Dennoch vertritt die Autorin die Meinung, dass die nachfolgend vorgestellten Studien und deren Ergebnisse einen Beitrag zum Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Beschreibung von MBA-Studenten – auch in Deutschland – leisten können. Des Weiteren dient die Aufarbeitung der Studien auch der späteren Rechtfertigung/ Erklärung, der für den empirischen Teil ausgewählten Erhebungsmethode sowie der Erarbeitung des Erhebungsinstrumentes. Nicht zuletzt dienen die Ergebnisse aus den Studien als Grundlage der Forschungserkenntnisse aus den Erhebungen dieser Arbeit und werden in der Diskussion (Kapitel 7) wieder aufgegriffen.

Aufgrund von Veränderungen, die nicht zuletzt durch (Wirtschafts-)Krisen, Innovationen o.ä. und damit einhergehende Wandel bedingt sind, gab es auch stetig Veränderungen im Bildungsmarkt hinsichtlich der Wertigkeit von MBA-Studienabschlüssen (vgl. Exkurs in Abschnitt 3.2.3.). Folglich hat sich die Autorin zunächst für eine (zumeist) chronologische, am Zeitpunkt der Erscheinung orientierte, Aufarbeitung der Ergebnisse entschieden, wobei

in Abschnitt 4.3.2. weitere ausgewählte Aspekte vorgestellt werden. Schließlich muss an dieser Stelle bereits vorweggenommen werden, dass die folgende Übersicht der Studien keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, jedoch das Aufzeigen der (nötigen) Bandbreite zur Charakterisierung/ Beschreibung von MBA-Studenten und deren Motiven zur Studienfach- und Studienformwahl sowie die Aufarbeitung des Forschungsstandes verfolgt.

4.3.1. Analyse ausgewählter Studien mit einer ersten Beschreibung von MBA-Studenten

Allgemeine Ziele/ Beweggründe (land-, fachbereich- und hochschulübergreifend) für ein MBA-Studium sind durch eine Vielzahl von Studien bekannt. So untersuchte beispielsweise The Aspen Institute (bereits zum wiederholten Male) anhand von knapp 2.000 MBA-Absolventen von 15 verschiedenen Business Schools, welche Faktoren in deren Berufsleben für diese direkt nach dem Studium von Relevanz waren. Als wichtigste wurden hier unter anderem die Folgenden identifiziert: „self-improvement, career development, enhancing business skills, having a positive impact on society“ (The Aspen Institute Center for Business Education, 2008, S. 10). Außerdem wurde in der Literatur schon frühzeitig thematisiert, welche Eigenschaften ein MBA-Absolvent neben seinem Studienabschluss benötigt, um erfolgreich(er) (im Sinne von einem höheren Gehalt/ einer höheren Position) zu sein. So beispielsweise in einer Langzeitstudie von Harrall und Alpert (1989), im Rahmen derer 164 männliche MBA-Absolventen der Stanford University (USA) aus den 1960er Jahren jeweils fünf, zehn, 15 und 20 Jahre nach ihrem Abschluss befragt wurden (Harrall & Alpert, 1989, 302f.). Die Autoren stellten in ihrer Langzeitstudie unter anderem fest, dass die Persönlichkeitseigenschaft „social extroversion“ den Erfolg beeinflussen kann und gute akademische Leistungen nicht zwangsläufig mit höheren Gehältern einhergingen/ -gehen. Außerdem konnten die Autoren aufzeigen, dass selbständig Tätige (MBA-Absolventen) zufriedener sind als Angestellte (Harrall & Alpert, 1989, S. 321). Überdies wurde heraus gefunden, dass ein MBA umso wertvoller eingeschätzt wird, was den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten angeht, umso weniger Berufserfahrung der Absolvent vor Beginn des Studiums hat und für Absolventen mit mehr Berufserfahrung weniger die Studieninhalte als der Titel an sich von Bedeutung sind (Hussey, 2012, 450f.).

Luker, Bowers und Powers (1990) untersuchten in ihrer Studie „Factors Influencing Pursuit of the MBA Degree“ die Gründe für die Aufnahme eines MBA-Studiums (in den USA) und

verglichen diese mit dem Wert, den Arbeitgeber einem MBA-Abschluss zuteilen (Luker et al., 1990, S. 87). Sie erhielten ihre Daten mittels Fragebogen von 100 MBA-Studenten (die meisten (62 %) berufstätig in Vollzeit), die verschiedene MBA-Programme (meist in Abendkursen) besuchten. Leider wird in der Veröffentlichung nicht auf die Details des Fragebogens (Skalierung, Auswertung usw.) sowie der Erhebung (Auswahl der Teilnehmer etc.) eingegangen.

< 25 Jahre	26-30 Jahre	31-35 Jahre	> 36 Jahre
37 %	30 %	21 %	12 %

Tabelle 7: Altersstruktur der befragten MBA-Studenten
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Luker et al. 1990)

Wie aus der oben stehenden Tabelle 7 ersichtlich wird, sind mehr als zwei Drittel der MBA-Studenten zum Zeitpunkt der Befragung 30 Jahre oder jünger. Die Mehrheit der Befragten hat einen wirtschaftswissenschaftlichen (32 %), Ingenieurs- (28 %) oder gesundheitswissenschaftlichen (24 %) ersten HSA (Luker et al., 1990, S. 88). Der verwendete Fragebogen setzte sich aus verschiedenen Teilen zusammen: „[...] including demographic information, reasons for pursuing the MBA, current careers, post-graduation expectations, and job areas in which the MBA will be utilized in the future. [...] Also included were questions on the respondent's general attitude toward the MBA including its requirements and time consumption“ (Luker et al., 1990, 88f.). Um die Perspektive der Arbeitgeber zu beleuchten, führten die Autoren fünf Interviews mit Führungskräften drei großer Firmen. Sie betonen, dass der Hintergrund für die Interviews keine repräsentative Befragung war, sondern das Ziel verfolgte, erste Informationen als Basis für weitere Forschungsschritte zu erhalten.

„The results indicate that students are primarily motivated to pursue the MBA by financial and career growth expectations and that these expectations do at least in the short term exceed the value that employers place on the degree“ (Luker et al., 1990, 87f.). Luker et al. (1990) konnten in ihrer Auswertung acht Gründe für die Aufnahme eines MBA-Studiums identifizieren.

Factors	Percentages
Attain long-term career objectives	69 %
Promotion possibilities	63 %
Remain competitive in job market	60 %
Higher Income	60 %
Personal satisfaction	51 %
Career change	36 %
Status symbol	13 %
Family pressure	4 %

Tabelle 8: Gründe für die Aufnahme eines MBA-Studiums
(Quelle: Luker et al., 1990, S. 90)

Die Tabelle 8 macht, wie die Autoren feststellen, deutlich, dass sich das allgemein wahrgenommene Bild eines MBA-Studenten – nämlich, dass er karriereorientiert ist (Jacobs, 2009) – in den genannten Gründen für die Studienaufnahme bestätigt. In Ergänzung zu den ursprünglichen Gründen für die Aufnahme eines MBA-Studiums fragten Luker et al. (1990) die MBA-Studenten auch, was ihre Erwartungen nach Erhalt des Abschlusses sind. Auch hier spiegelt sich das karriereorientierte Bild des typischen MBA-Studenten wider, allerdings zeigten sich auch Unterschiede zwischen den Gründen für die Aufnahme des Studiums und den letztlich Erwartungen nach dem Abschluss.

Questions	Percentages	
	Yes	No
Are you planning a career change after completing your MBA?	36 %	64 %
Do you expect a raise as a result of receiving the MBA?	11 %	89 %
Do you expect a promotion as a result of receiving the MBA?	20 %	80 %
Are you expecting the MBA degree to assist you in achieving long-term career goals?	61 %	39 %
Is the MBA required to reach a certain level in your firm?	15 %	85 %
Does your job performance suffer as a result of time spent studying?	10 %	90 %

Tabelle 9: Erwartungen nach dem Erwerb des MBA-Titels
(Quelle: Luker et al., 1990, S. 91)

Beim Vergleich der Tabelle 8 (Gründe für die Aufnahme des MBA-Studiums) und der Tabelle 9 (Erwartungen nach erfolgreichem Abschluss) zeigt sich in letzterer beispielsweise, dass nur 11 % eine Gehaltserhöhung erwarten, wobei das für 60 % ein ursprünglicher Grund für die Aufnahme des Studiums war. So halten Luker et al. (1990, S. 91) fest: “It appears

that MBA students, during the course of their program, are aware that their initial reasons for entering the program may not be justified by future expectations at this point in time.”

In der Auswertung der „Experteninterviews“ bestätigt sich die Annahme, dass nicht sofort nach Abschluss des MBA-Studiums Gehaltserhöhungen und Beförderungen auf die Absolventen warten würden. Im Gegenteil, die befragten Führungskräfte sagten aus, dass diese vollkommen unabhängig von einem MBA-Abschluss sind und vielmehr „hard work“ der Weg nach oben wäre (Luker et al., 1990, S. 92). Außerdem waren sie sich einig, dass zunächst ein Bachelorstudium⁴⁰ absolviert werden und dann eine Phase der Berufstätigkeit folgen sollte. Des Weiteren gingen „die Experten“ mit der Aussage der Studierenden konform, dass die berufliche Leistung bei denjenigen, die ein MBA-Studium berufsbegleitend absolvierten, nicht nachlässt (Luker et al., 1990, S. 92).

Für ihre Studie “How Do Full-Time Employees Select Part-Time MBA Programs in Hong Kong?” versandten Chiu und Stembridge (1999) 1.000 Fragebögen an potentielle MBA-Studenten in Hongkong (China), wobei letztlich in der Auswertung nur diese berücksichtigt wurden, die die Zulassungsvoraussetzungen („[...] (1) did not possess an MBA degree, (2) held an undergraduate degree or equivalent qualification, and (3) had at least two years of work experience [...]“ (Chiu & Stembridge, 1999, S. 34)) für ein MBA-Studium erfüllten. Somit ergab sich eine Stichprobe von 262 (Chiu & Stembridge, 1999, S. 35). Anlass für die Studie war ein Aufschwung im Angebot von MBA-Programmen von internationalen Bildungsanbietern in Hongkong, der Ende der 1980er Jahre begann (Chiu & Stembridge, 1999, S. 34). Die Mehrheit der Befragten (64 %) war älter als 27 Jahre und ungefähr ein Fünftel (20,5 %) war zwischen 24 und 27 Jahren alt (Chiu & Stembridge, 1999, S. 35). Die Verteilung der Berufserfahrung der Befragten stellt sich wie folgt dar.

< 3 Jahre	3-6 Jahre	6-10 Jahre	> 10 Jahre
7,8 %	24,6 %	28 %	39,6 %

Tabelle 10: Verteilung der Berufserfahrung der Befragten
(Quelle: Eigene Darstellung, Angaben von Chiu & Stembridge, 1999, S. 35)

Die Tabelle 10 zeigt, dass rund 33 % mindestens sechs Jahre Berufserfahrung hatten und knapp 40 % sogar schon mehr als zehn Jahre im Berufsleben standen.

⁴⁰ Die gestufte Studienstruktur gibt es in den USA schon weitaus länger.

Hinsichtlich der Frage nach den Beweggründen für die Aufnahme des Studiums nutzten Chiu und Stembridge (1999) die acht Gründe aus der Studie von Luker et al. (1990) (s. o.), fragten diese auf einer 5-Punkt-Likert-Skala ab und werteten jedoch, im Gegensatz zur Luker et al.-Studie, jeweils nach Mittelwert und Standardabweichung aus.

Reasons	Mean	S.D.
Compete in job market	4.18	0.87
Long-term career objectives	4.17	0.90
Personal satisfaction	4.02	0.87
Promotional opportunity	3.95	0.93
Higher income	3.58	1.04
Career change	3.57	1.08
Status symbol	3.38	1.07
Family pressure	1.75	1.04

Tabelle 11: Gründe für die Erwägung eines MBA-Studiums (n = 262)
(Quelle: Chiu & Stembridge, 1999, S. 35)

Es zeigten sich im Vergleich zu Luker et al. (1990) ähnliche Ergebnisse. Als am wichtigsten wurden hier folgende Gründe gelistet: „remain competitive in the job market“ und „to attain long-term career objectives“ (Chiu & Stembridge, 1999, S. 35). Außerdem fragten die Autoren nach den Auswahlkriterien für ein MBA-Programm. Sie gaben 17 Kriterien vor, die die Befragten wiederum auf einer 5-Punkt-Likert-Skala beurteilen sollten. Auch hier werteten sie nach Mittelwert und Standardabweichung aus.

Criteria	Mean	S.D.
Institution's reputation	4.25	0.76
Program curriculum	4.14	0.76
Tuition fees	4.08	0.90
Mode of delivery	4.04	0.78
Supporting facilities in HK	4.00	0.89
Local accreditation	3.99	0.80
Employment prospects	3.95	0.85
Overseas accreditation	3.94	0.90
Specialized program	3.92	0.80
Program duration	3.88	0.79
Ranking of institution	3.85	0.85
Professors with doctoral degrees	3.81	0.94
Presence of international scholars	3.71	0.91
Application acceptance ratio	3.53	0.84
Required GMAT score	3.48	0.79
Strength in research	3.45	0.84
Student/faculty ratio	3.28	0.93

Tabelle 12: Bedeutung der Auswahlkriterien (n = 262)
(Quelle: Chiu & Stemberge, 1999, S. 36)

Um mögliche Verbindungen zwischen soziodemographischen Merkmalen der Befragten, ihren Gründen für das MBA-Studium und ihren Kriterien bei der Auswahl eines MBA-Programms aufzuzeigen, führten Chiu und Stemberge (1999) zunächst eine Faktorenanalyse durch. Nach ihren Berechnungen gaben sie den zwei sich ergebenden „Gründe-Faktoren“ die Bezeichnung „career development“ und „self motivation“ (Chiu & Stemberge, 1999, S. 36). Der erste Faktor Karriereentwicklung („career development“) setzt sich aus folgenden Items zusammen: „attaining long-term objectives (with a factor loading of 0.551), remaining competitive in the job market (0.640), improving promotional opportunity (0.753), getting high pay (0.766), and making career change (0.705)“ (Chiu & Stemberge, 1999, S. 36). Der zweite Faktor Selbstmotivation („self motivation“) setzt sich aus zwei Items zusammen: „status symbol (0.626) and personal satisfaction (0.865)“ (Chiu & Stemberge, 1999, S. 36). Die herausgefundenen „Kriterien-Faktoren“ nannten Chiu und Stemberge (1999, S. 36) wie folgt: „institutional status, practical issues, academic quality, and program structure.“ Hierbei hatte der Faktor Programmstruktur („program structure“) den

höchsten Mittelwert und auf ihn luden die Items „program curriculum (0.644)“ und „mode of delivery (0.630)“. Den nächsthöheren Mittelwert erzielte der Faktor institutioneller Status („institutional status“). Auf diesen luden folgende Kriterien: „local accreditation (0.810), overseas accreditation (0.773), ranking of the institution (0.708), and the institution’s reputation (0.639)“. Der Faktor praktische Beweggründe („practical issues“) schloss die Items „application acceptance ratio (0.744), program duration (0.693), tuition fees (0.549), employment prospects (0.523), and required GMAT score (0.678)“ (Chiu & Stembridge, 1999, S. 36) ein. Letztlich bestand der vierte „Kriterien-Faktor“, akademische Qualität („academic quality“), aus den Items „professors with doctoral degrees (0.560), student/faculty ratio (0.688), strength in research (0.811), and presence of international scholars (0.708)“ (Chiu & Stembridge, 1999, S. 36). Somit ergeben sich folgende Werte für die genannten sechs Faktoren.

	Factors	Alpha	Mean	S.D.
Gründe-Faktoren	Career development	0.750	3.98	0.68
	Self motivation	0.480	3.70	0.79
Kriterien-Faktoren	Institutional status	0.815	4.00	0.67
	Practical status	0.706	3.78	0.57
	Academic quality	0.732	3.60	0.93
	Program structure	0.669	4.10	0.64

Tabelle 13: Mittelwerte, Standardabweichung und Reabilität der vorgeschlagenen Faktoren (n = 262)
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Chiu & Stembridge, 1999, S. 36)

Nach der Festlegung der Faktoren führen Chiu und Stembridge (1999, S. 36) mit einer Korrelationsanalyse fort. Hierbei kamen sie zu folgenden Erkenntnissen: Der Faktor Karriereentwicklung korreliert signifikant mit den Faktoren Selbstmotivation, praktische Beweggründe und Programmstruktur. Die Korrelationskoeffizienten waren hier jeweils 0,34, 0,49 und 0,28. Des Weiteren gab es eine leichte negative Korrelation (- 0,29) zwischen dem Faktor Karriereentwicklung und dem jährlichen Einkommen, wohingegen Selbstmotivation positiv mit den Faktoren praktische Beweggründe (0,40), akademische Qualität (0,30), Programmstruktur (0,44) und jährliches Einkommen (0,30) korreliert. Außerdem korrelierte der Faktor Programmstruktur mit praktischen Beweggründen (0,36) und dem jährlichen Einkommen (0,25) (Chiu & Stembridge, 1999, S. 37).

In ihrer Diskussion merken Chiu und Stembridge (1999, S. 37) explizit an, dass ihre Ergebnisse hinsichtlich der Beweggründe, sich für ein MBA-Programm zu entscheiden, die von

Luker et al. (1990) bestätigen. Sie stellen anhand ihrer empirischen Erhebung fest, dass die Mehrheit der Befragten davon überzeugt ist, dass ein MBA-Titel ihrer Karriereentwicklung helfen kann. Außerdem weisen sie darauf hin, dass, im Gegensatz zu anderen Studien, sie zu der Erkenntnis kommen, dass der Beratung durch die Familie ein sehr geringer Stellenwert zugemessen wird (Chiu & Stembridge, 1999, S. 38). Als Ergebnis ihrer Korrelationsanalyse konstatieren sie zudem (Chiu & Stembridge, 1999, S. 38): "[P]eople who considered career development as an important reason for pursuing an MBA tended to be extrinsically self-motivated. Ideally to them, a good MBA program should have excellent reputation, be of good quality, short duration, reasonable low cost, and required GMAT scores that are lower than the average. [...] On the other hand, people with higher income levels tend to be less concerned about career development and have a higher degree of intrinsic motivation." Mit anderen Worten heißt das, dass diejenigen, die mit Hilfe eines MBA-Abschlusses ihre Karriere vorantreiben wollen, dies eher aus einer extrinsischen Motivation heraus tun und sich dies auch in ihren Kriterien bei der Auswahl eines Studienprogramms widerspiegelt, wohingegen Menschen, die bereits ein recht hohes Einkommensniveau haben, sich weniger für eine Karriereentwicklung im materiellen Sinne interessieren und sich eher aus einer intrinsischen Motivation heraus für ein MBA-Studium entscheiden (würden).

In ihrer explorativen Studie „Understanding MBA Consumer Needs and the Development of Marketing Strategy“ interviewten Dailey et al. (2006) zehn aktuelle und zehn potentielle MBA-Studenten in den USA (genauere Angaben zu den MBA-Programmen beziehungsweise Hochschulen werden nicht gemacht) (Dailey et al., 2006, S. 145). Auch wenn die Studie in ihren Ergebnissen, wie viele in diesem Bereich (vgl. beispielsweise auch Ivy & Naudé, 2004) – das heißt im Forschungsbereich, der sich mit MBA-Studenten befasst – recht Marketing orientiert ist, liefert sie doch auch Erkenntnisse zur Charakterisierung von MBA-Studenten. Das Durchschnittsalter der Befragten war 27 Jahre (Dailey et al., 2006, S. 145). Die geführten Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Sie begannen jeweils mit der Frage/ Aufforderung: „Describe your decision to pursue an MBA.“ (Dailey et al., 2006, S. 146). Im Verlauf beschrieben die Teilnehmer ihre Erfahrungen, Gedanken und Gefühle. Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten (Dailey et al., 2006, S. 146). Außerdem werteten Dailey et al. (2006) 120 narrative Erzählungen, die sie durch die Beantwortung von zwei schriftlichen offenen Fragen von 60 aktuellen und 60 potentiellen MBA-Studenten erhalten hatten, aus. Hier war das Durchschnittsalter der Teilnehmer 31 Jahre (Dailey et al., 2006, S. 146). In den narrativen Erzählungen wurden zwei Fragen/ Aufforderungen gestellt: „Describe the reasons why you decided to pursue and [sic!]

MBA education. Please describe as many reasons as you can.' [...] ,Describe the reasons why you think others pursue an MBA education. What do you think they are trying to fulfill? Please be as thorough as possible.'” (Dailey et al., 2006, S. 146). An der Auswertung waren mehrere Personen beteiligt und es wurde ein hermeneutischer Ansatz gewählt, in dem immer wieder zu den Transkriptionen respektive schriftlichen Erzählungen zurückgegangen wurde und letztendlich Muster und Motive identifiziert wurden (Dailey et al., 2006, S. 146). In der Auswertung wurden diese dann in Maslows Bedürfnispyramide eingeordnet (Dailey et al., 2006, S. 147). Dieser psychologische Ansatz stellt eine interessante Herangehensweise dar, ist aber hinsichtlich seiner Methodik für den weiteren Verlauf der vorliegenden Forschungsarbeit nicht relevant. Aufgrund dessen soll an dieser Stelle nur zusammenfassend auf die Ergebnisse, jedoch nicht auf Maslows Theorie eingegangen werden. Insgesamt konnten Dailey et al. (2006, S. 148) 26 „needs“ (Bedürfnisse) identifizieren.

1	Career advancement	86/140
2	Financial security	71/140
3	Job security	52/140
4	Elevated social status/prestige	47/140
5	General business knowledge	44/140
6	Achievement/challenge fulfillment	44/140
7	Career options	36/140
8	To take advantage of employee benefits	35/140
9	Career networking	24/140
10	Love of learning	23/140
11	Socialization	22/140
12	Specific knowledge/skills	21/140
13	To have an essential business requirement	21/140
14	Personal growth	20/140
15	To have a valuable business credential	17/140
16	Familial respect	16/140
17	Company/ peer respect	15/140
18	Self-differentiation	14/140
19	To fulfill PhD/teaching requirements	13/140
20	To conform	11/140
21	Up-to-date business knowledge	9/140
22	Self-confidence	8/140
23	Family financial security	7/140
24	Power	6/140
25	Regret avoidance	5/140
26	To fulfill continuing education requirements	4/140

Tabelle 14: Identifizierte Bedürfnisse gelistet nach der Häufigkeit der Nennung
(Quelle: Dailey et al., 2006, S. 148)

Aus der Tabelle 14 wird ersichtlich, dass eine relativ große Vielzahl an Motiven herausgearbeitet wurde, was Dailey et al. (2006, S. 153) auch in ihrer Diskussion anmerken. Des Weiteren kommen sie anhand der Auswertungen ihrer Erhebung zu dem Schluss, dass die Motivation, Wissen zu erlangen, eine kleinere Rolle spielt, als (von ihnen) angenommen und hingegen karriereorientierte Motive von größerer Bedeutung für angehende, beziehungsweise aktuelle MBA-Studenten sind⁴¹ (Dailey et al., 2006, S. 153), was wiederum die Ergebnisse der bereits vorangegangenen vorgestellten Studien bestätigt.

⁴¹ Eine Unterscheidung der beiden Gruppen – aktuelle und potentielle MBA-Studenten – wird in der Darstellung der Ergebnisse nicht vorgenommen.

Im Rahmen von 76 teilstandardisierten Interviews mit MBA-Studenten der University of Queensland (Australien) untersuchte Blackburn (2011) die Faktoren, die MBA-Studenten bei der Auswahl eines MBA-Programms beeinflussen, beziehungsweise hatte seine Studie zum Ziel, diese zu identifizieren. Seine Stichprobe stellte zum Zeitpunkt der Erhebung 24,5 % der gesamten MBA-Studenten an der University of Queensland dar. Laut Blackburn (2011) soll der von ihm gewählte qualitative Ansatz (in Form von Interviews), tiefere Einblicke liefern als ein quantitativer. Die Interviews mit den MBA-Studenten wurden von vier verschiedenen Interviewern geführt und nicht aufgezeichnet, sondern mit Hilfe von Kurznotizen dokumentiert (Blackburn, 2011, S. 477). Es wurden sowohl offene als auch geschlossene und explorative Fragen gestellt (Blackburn, 2011, S. 478). Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Grounded Theory und aus der darauffolgenden Kodierung der Aufzeichnungen ergaben sich fünf Kernthemen, die die Entscheidung für ein MBA-Programm beeinflussen: „repute, syllabus, quality, facilities and career“ (Blackburn, 2011, S. 478). Detaillierter beschreibt Blackburn (2011, S. 481) die herausgearbeiteten Einflussfaktoren wie folgt: „The reputation of the university and to a lesser degree, the reputation of the business school, the relevance of the MBA programme’s content as valued by businesses and the community, options for flexible delivery to help expedite course completion and to accommodate students who are employed full-time, as well as the availability of public transport and parking facilities.“ Mit anderen Worten stellt er fest, dass der Ruf einer Hochschule sowie, wenn auch etwas weniger, der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät im Zuge der Wahl von Bedeutung sind. Außerdem beeinflussen die gesetzten inhaltlichen Schwerpunkte und die Qualität des MBA-Programms (beispielsweise in Form von einem ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnis oder der Gruppengröße) die Entscheidung. Nicht zuletzt spielt es eine Rolle, wie flexibel die Unterrichtsmethoden insbesondere im Hinblick auf Studierende, die in Vollzeit berufstätig sind, gestaltet sind. Des Weiteren spielen die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln und Parkmöglichkeiten eine Rolle. Schließlich spielen auch die Karriereaussichten/ -entwicklungsmöglichkeiten eine Rolle bei der Entscheidung für ein MBA-Programm (in diesem Fall ein MBA-Programm an der University of Queensland). So stellt Blackburn (2011, S. 480) fest: „Evidence in the data indicate that students feel that a University of Queensland MBA will benefit them by providing job security, opportunities for making career changes, promotion prospects and the ability to earn higher salaries.“ Das heißt also, dass sich die MBA-Studenten durch den MBA-Abschluss das Erreichen einer höheren beruflichen Position und ein höheres Gehalt versprechen. Außerdem verbinden sie mit dem Erwerb des Titels die Erwartung an einen sicheren Arbeitsplatz und verbesserte

Beschäftigungsmöglichkeiten. Während all diese Erkenntnisse keine direkten Motive für die Wahl für ein MBA-Studium darstellen, so liefern sie doch einen Beitrag zu den Merkmalen von MBA-Studenten.

4.3.2. Das MBA-Studium aus Sicht seiner Studierenden – Erwartungen, Beurteilungen und Bewertungen

In seiner Studie „Part-Time MBA-Students‘ Expectations of their Academic Experience“ versucht Panitz (1995, S. 88) die Erwartungen, die nebenberufliche MBA-Studenten an ihr MBA-Programm haben, zu ermitteln und somit den Qualitätsaspekt, der (scheinbar) nachweislich eine Rolle in der Wahl eines MBA-Programms spielt (vgl. Blackburn, 2011), zu vertiefen. Hierfür füllten 114 Studenten einer amerikanischen Hochschule (keine genauere Angabe), die an verschiedenen Punkten im MBA-Studium waren, einen Fragebogen mit 30 Items, die auf einer 5-Punkt-Likert-Skala, beurteilt werden sollten, aus. Die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 = gar nicht wichtig („not at all important“) bis zu 5 = extrem wichtig („extremely important“) (Panitz, 1995, 88f.). Panitz (1995, S. 89) errechnete die Mittelwerte und Standardabweichung. Des Weiteren führte er eine Faktorenanalyse durch und stellte eine Kreuztabelle auf, um herauszufinden, ob sich die Einstellung/ Beurteilung mit dem Verlauf des Studienprogramms ändern/ unterscheiden. Die Antworten mit den zehn höchsten Mittelwerten sind in der folgenden Tabelle 15 gelistet.

Item	mean response	standard deviation
Accreditation	4.82	.49
Quality of instruction	4.63	.72
Professors have business experience	4.51	.73
Professors know theory	4.38	.87
Professional treatment from university employees	4.23	.61
Better career opportunities	4.21	.75
University sensitive to working students‘ needs	4.15	.87
Well-balanced curriculum	4.09	.81
Timely and accurate invoicing	4.01	1.03
Increased management skills	3.97	0.78

Tabelle 15: Die zehn wichtigsten Erwartungen an ein MBA-Programm aus Sicht der aktuellen Teilnehmer (Quelle: Panitz, 1995, S. 90)

Es lässt sich ablesen, dass neben der Akkreditierung des Programms, insbesondere die Qualität des Lehrpersonals, aber auch die der Universitätsmitarbeiter eine große Rolle spielt. Neben den personellen Aspekten sind auch organisatorische von Bedeutung. So beispielsweise die Erwartung bezüglich einer gewissen Flexibilität hinsichtlich arbeitender Studenten. Inhaltlich – das Studium betreffend – wurde in den aufgeführten zehn Items nur eines, nämlich gesteigerte Management-Fähigkeiten, genannt.

Im Rahmen einer Faktorenanalyse identifizierte Panitz (1995, S. 90) die folgenden fünf Faktoren.

- „1. School Support and Process Activities
- 2. Academic Experience Expectations
- 3. Academic Resources Supporting Content
- 4. Ethical Relationships and Image
- 5. Staff Professionalism“

Die befragten Studenten waren in ein berufsbegleitendes Programm immatrikuliert. Somit scheint es nur nachvollziehbar, dass sie großen Wert auf Flexibilität und Unterstützung im Studienablauf legen („School Support and Process Activities“). Neben den inhaltlichen (beispielsweise die Verbindung von Praxis und Theorie) Erwartungen spielt auch das Beratungsangebot etwa hinsichtlich einer Unternehmensgründung oder zu den Kursinhalten eine Rolle. Der vierte Faktor belegt den Wunsch der MBA-Studenten nach der Erfüllung der in der Werbung respektive vorab kommunizierten Versprechen hinsichtlich der Qualität und dem Wert des Programms, in das sie sich eingeschrieben haben. Letztlich findet sich im fünften Faktor die Professionalität, sowohl der Lehrenden als auch der (Universitäts-)Mitarbeiter, wieder. „This implies that professional treatment means assistance in meeting degree requirements with speed and with minimal hassle which is related to the contents of the first factor“ (Panitz, 1995, S. 94). An dieser Stelle sei zudem angemerkt, dass die erklärte Varianz der fünf Faktoren bei 79,8 % lag, wobei Faktor 1 („School Support and Process Activities“) 45,9 % ausmacht und Faktor 2 („Academic Experience Expectations“) 17,4 %, Faktor 3 („Academic Resources Supporting Content“) 9,5 % (Panitz, 1995, S. 95). Die verbleibenden beiden Faktoren tragen jeweils weniger als 4 % zur Varianz bei (3,5 % und 3,4 %), was, wie Panitz (1995) in seiner Diskussion feststellt, dafür spricht, dass die Faktoren vier und fünf (möglicherweise) keine signifikante Rolle in der Erwartung an ein akademisches (MBA-)Programm spielen.

Außerdem stellte er durch die Aufstellung/ Berechnung der Kreuztabelle fest, dass Studierende, die zum Befragungszeitpunkt in ihrem Studium weniger als die Hälfte der geforderten Kurse absolviert hatten, eine positivere Einstellung gegenüber der Hochschule haben, als diejenigen, die schon mehr als die Hälfte erfolgreich abgeschlossen haben (siehe Tabelle 16). Auch wenn dieses Ergebnis signifikant ist, kann Panitz (1995, S. 93) keine genaue Erklärung (anhand der Datenauswertung) dafür liefern respektive finden.

Evaluation	Percentage of program completed			
	less than 25 %	26-50 %	51-75 %	more than 75 %
Experience less than its reputation	2	6	8	9
Program has lived up to its reputation	32	17	13	16
Program better than its reputation	2	0	3	4
Chi-Square = 14,56 p = 0,0239				

Tabelle 16: Chi-Quadrat-Verteilung für die Unterschiede je nachdem wieviel Anteil des MBA-Programms bereits abgeschlossen wurde und der Beurteilung des Rufes des MBA-Programms (Quelle: Panitz, 1995, S. 93)

Zusammenfassend hält Panitz (1995, S. 95) letztlich fest: „Students expect their MBA experience to be a career enhancing action and expect the institution chosen to provide this enhancement to a superior level than alternative choices.“ Auch wenn seine Erkenntnisse keine bahnbrechend neuen sind, er sie zum Teil nicht erklären kann und die Erhebungsmethode auch hier wiederum eher explorativ ist, ist die untersuchte Perspektive dennoch eine interessante, die unter anderem in Aspekten im empirischen Teil in Kapitel 6 wieder aufgegriffen wird.

Holtom und Inderrieden (2007) stellten in ihrem Artikel „Investment Advice: Go for the MBA“ die Ergebnisse einer (Langzeit-)Studie, die von Wissenschaftlern des Graduate Management Admission Council [GMAC] über einen Zeitraum von fünf Jahren durchgeführt wurde, dar. Sie untersuchten die Daten von Tausenden von Graduierten aus der gesamten USA, die die Kosten und die letztliche Be- respektive Entlohnung gegenüberstellen. Das heißt, sie untersuchten die Anlagenrendite (auch bekannt unter der englischen Bezeichnung „return on investment“ [ROI])⁴². Die Untersuchung erfolgte unter der Einbeziehung der im angelsächsischen Raum sehr gebräuchlichen Rankings der Studienprogramme beziehungs-

⁴² Für die Details der Berechnung des ROI, der (angenommenen) Kosten sowie der Daten zu den Rankings etc. sei der Leser auf Holtom und Inderrieden (2007, S. 40) verwiesen.

weise Hochschulen. Diese Rankings werden (noch immer) kontrovers diskutiert (zur Überprüfung der angewandten Methoden siehe u. a. Jessop, 2010). Lange Zeit herrschte die Annahme (oder wurde diese möglicherweise gezielt kommuniziert), dass lediglich hochgerankte MBA-Programme einen positiven ROI mit sich bringen. Dahingehend stellen Holtom und Inderrieden (2007, S. 36) fest: „One of the most striking findings from the GMAC data shows that students who attend lower-ranking schools experience a better ROI than those who attend higher-ranking schools. More precisely, the ten-year annualized average ROI for students from a top ten school is 12 percent; for those outside the top ten, it's 18 percent. Students who attend a top 50 school experience a mean return on investment of 17 percent; those who attend a school ranked outside the top 50 have an ROI of 20 percent.“ Sie begründen diese Erkenntnis in den Kosten für das jeweilige MBA-Programm. Hochgerankte Programme kosten signifikant mehr als ihre niedriger gerankten Äquivalente. Die Vorteile, die sich relativ schnell im Gehalt niederschlagen, gleichen die durch die Studiengebühren entstandenen Verluste vergleichsweise schnell wieder aus (Holtom & Inderrieden, 2007, S. 36). Die beiden nachfolgenden Tabellen machen die Erkenntnisse von Holtom und Inderrieden (2007) anschaulich sichtbar.

The Value of an MBA					
	Mean ROI	Increase in Salary	Total cost	Percent salary increase	Post MBA base salary
Top Ten	12 %	\$ 34,485	\$ 198,321	56 %	\$ 96,420
Non Top Ten	18 %	\$ 28,084	\$ 123,712	54 %	\$ 79,703
Top Fifty	17 %	\$ 30,718	\$ 141,717	58 %	\$ 83,736
Non Top Fifty	20 %	\$ 22,768	\$ 95,777	45 %	\$ 73,448
Virtually everyone who earns an MBA degree sees a measurable return of investment, but that ROI is even higher for students who attend programs outside of the top-ranked-schools.					

Tabelle 17: Der Wert eines MBAs
(Quelle: Holtom & Inderrieden, 2007, S. 38)

In der Tabelle 17 werden der errechnete ROI (in Prozent), die Gehaltsveränderungen sowie die Kosten je nach Einteilung der Rankings der jeweiligen MBA-Programme ersichtlich. Es lässt sich, wie bereits oben konstatiert, ablesen, dass für alle Befragten eine positive Entwicklung hinsichtlich des ROI zu verzeichnen ist, der für Studenten von niedriger gerankten MBA-Programmen allerdings sogar vergleichsweise höher ist.

Program Differences				
	ROI	Payback period (in years)	Percent increase in salary	Post-MBA base-salary
Full-Time Program	15 %	5.1	59 %	\$ 78,221
Part-Time Program	68 %	1.6	37 %	\$ 78,287
Executive Program	35 %	2.8	17 %	\$ 91,026
While students who graduate from full-time programs experience a solid return on their investment in their MBAs, students in part-time and executive MBA programs see an even more dramatic ROI. In addition salaries for those who graduate from part-time programs are on average higher than those for people who graduate from full-time programs.				

Tabelle 18: Programmunterschiede
(Holtom & Inderrieden, 2007, S. 38)

Die Tabelle 18 zeigt die Ergebnisse der Unterschiede zwischen den verschiedenen Programmen – Teilzeit-, Vollzeit- und Executive-MBA – auf. Es wird deutlich sichtbar, dass der ROI in Teilzeit- sowie Executive-Programmen (noch) größer ist als der eines Vollzeitprogramms. Wobei Holtom und Inderrieden (2007, S. 38) anmerken, dass diese Erkenntnis etwas irreführend ist. Vollzeit-Studenten verzichten (im Schnitt) für zwei Jahre auf ihr Gehalt, was sich in den Berechnungen des ROI widerspiegelt. Dem gegenüber steht jedoch ein höheres Gehalt nach Abschluss des Studiums. Des Weiteren sind die Gehälter derjenigen, die ein Teilzeit-MBA-Programm abschließen, im Durchschnitt höher als die von Vollzeit-Absolventen. Dies begründen Holtom und Inderrieden (2007, S. 38) damit, dass Teilzeit- (und auch Executive-)Studenten in der Regel älter sind, bereits mehr Berufserfahrung und somit ohnehin ein höheres Einkommen haben.

Holtom und Inderrieden (2007, S. 39) betrachten die Befragten auch hinsichtlich ihrer ethnischen Rasse und dahingehender Unterschiede. Da diese Erkenntnisse für den weiteren Verlauf nicht relevant sind, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen. Der interessierte Leser sei diesbezüglich auf Holtom und Inderrieden (2007, S. 39) verwiesen.

Letztlich merken beide an, dass, auch wenn die Ergebnisse der durchgeführten Studie durchaus sehr positiv sind, es doch auch einen Anteil von circa zehn Prozent gibt, die keinen Gehaltsanstieg nach Abschluss eines MBA-Programms aufweisen können. Als Beispiele nennen sie unter anderem ausländische Studierende, die in ihre Heimatländer zurückkehren, in denen andere Gehaltsstrukturen (und auch Lebenserhaltungskosten) vorherrschen, oder Absolventen, die ihr Berufsfeld wechseln, um etwas zu tun, von dem sie mehr überzeugt sind, und somit die Veränderung durch den Erwerb des MBA-Abschlusses sich nicht zwangsläufig im Gehalt jedoch im persönlichen glücklich Sein widerspiegelt. Holtom und

Inderrieden (2007, S. 39) halten fest, dass die Gehaltseinbußen fast nur bei Vollzeit-Studenten auftreten, da Teilzeit- und Executive-Studenten (meist) nicht anstreben die Branche zu wechseln, sondern im eigenen Unternehmen oder Arbeitsfeld aufsteigen möchten und teilweise die Studiengebühren von ihren Unternehmen übernommen werden, sodass sie sich in Folge für eine gewisse Zeit an eben dieses Unternehmen binden. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass sich die Daten (insbesondere zu MBA-Programmen) des GMAC zu einem Großteil auf den US-amerikanischen respektive den angelsächsischen Markt beziehen beziehungsweise eine Erweiterung der Mitgliedsländer in der Vereinigung und somit eine Datenerweiterung (erst) 2007 erfolgte.⁴³

Bruce (2009, S. 38) untersuchte in seiner Studie "Exploring the Value of MBA Degrees: Students' Experiences in Full-Time, Part-Time, and Executive MBA Programs" – ebenfalls in Zusammenarbeit mit dem GMAC anhand eines Datensatzes im Umfang von n = 16.268 – wie der Titel bereits indiziert, zum einen den wahrgenommen Wert des MBA Studiums/ -Titels (von Seiten der MBA-Studenten) und zum anderen, ob sich dahingehend Unterschiede in den verschiedenen MBA-Studienformen – Teilzeit, Vollzeit oder Executive-Programm – nachweisen lassen. 68 % der teilnehmenden Studenten waren männlich und 32 % weiblich; 58 % waren 28 - 34 Jahre alt und 78 % von Hochschulen in den USA und 60 % waren U.S. Staatsbürger (Bruce, 2009, S. 39). Mit Hilfe einer 5-Punkt-Likert-Skala von 1 (= „not at all satisfied“) bis 5 (= „extremely satisfied“) fragte der GMAC die Zufriedenheit der MBA-Studenten hinsichtlich der folgenden neun möglichen Vorteile ab (Bruce, 2009, S. 39):

- „(a) Preparation to get a good job in the business world;
- (b) an increase in career options;
- (c) credentials desired;
- (d) opportunity to improve personally;
- (e) opportunity for quicker advancement;
- (f) development of management knowledge or technical skills;
- (g) an increase in earning power;
- (h) opportunity to network and to form relationships with long-term value; and
- (i) job security.“

⁴³ Für weitere Daten, Erhebungen und Auswertungen des Graduate Management Admission Council sei der interessierte Leser an dieser Stelle auf die Homepage des GMAC – www.gmac.com – verwiesen, auf der regelmäßig Daten publiziert werden. So beispielsweise der „2014 Global Management Education Graduate Survey Report“ von Schoenfeld (2014).

Die Ergebnisse stellt Bruce (2009, S. 40) untergliedert nach den drei oben genannten Studienformen dar. Da die Absolventen aus dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit in ein berufsbegleitendes Teilzeit-MBA-Programm immatrikuliert waren und ein Vergleich zu anderen Studienformen nicht von Relevanz ist, sei an dieser Stelle jedoch nur auf ausgewählte Ergebnisse der genannten Studie aus dem Blickwinkel der Teilzeit-Studenten eingegangen. So lässt sich konstatieren, dass die befragten Studenten in Teilzeit-MBA-Programmen hinsichtlich der Zufriedenheit von den oben aufgeführten Aspekten mit acht von den neun Punkten sehr zufrieden⁴⁴ waren (alle außer „job security“).

Des Weiteren untersuchte Bruce (2009, S. 39) die vom GMAC erhobenen Daten zur Bewertung der Hochschule beziehungsweise der Studienprogramm-Qualität. Die Daten hierfür wurden mit einer anderen 5-Punkt-Likert-Skala erhoben, die von 1 (= „poor“) bis 5 (= „outstanding“), mit der Option „not applicable“, reicht. Es wurden die folgenden sieben Aspekte abgefragt (Bruce, 2009, S. 39).

- „(a) admissions;
- (b) career services;
- (c) curriculum;
- (d) faculty;
- (e) program management (mission, standards, continuous improvement);
- (f) student services; and
- (g) fellow students.“

Unabhängig von der Studienform wurden hierbei die folgenden drei Aspekte am höchsten bewertet: Personal („faculty“), Mitstudenten („fellow students“) und Curriculum. Karriereberatung („career services“) und Studienberatung („student services“) wurden am niedrigsten bewertet (Bruce, 2009, S. 40).

Hinsichtlich des allgemeinen Wertes des (/ihres) MBAs beurteilte die Mehrheit der Studenten diesen als „outstanding or excellent“ (Bruce, 2009, S. 40), unabhängig von ihrem jeweiligen Studienprogramm. Bei genauerer Betrachtung konnte Bruce (2009, S. 42) jedoch feststellen, dass sowohl Studenten von Vollzeit- als auch Executive-MBA-Programmen den Wert signifikant höher einschätzen als Studenten in Teilzeitprogrammen. Interessanterweise

⁴⁴ Bruce (2009, S. 40) traf die Festlegung, dass alle Werte zwischen 3,5 bis 4,4 „very satisfied“ (= „sehr zufrieden“) anzeigen.

beurteilten Studenten in Vollzeitprogrammen den allgemeinen Wert des MBAs fast zwei Mal so häufig als „outstanding“ wie Teilzeit-MBA-Studenten (Bruce, 2009, S. 42).

Schließlich wollte Bruce (2009, S. 42) herausfinden, ob sich anhand der Bewertungen der Zufriedenheit mit dem MBA (neun Items s. o., Prädiktor 1) und der Hochschule respektive des Programms (sieben Items s. o., Prädiktor 2) die Einschätzung der Beurteilung des Wertes des MBAs vorhersagen lässt. Nach der Durchführung von Regressionsanalysen fand Bruce heraus, dass beide Prädiktoren, unabhängig von der Studienform, signifikant zur Vorhersage des allgemeinen Wertes des MBA beitragen. Die Zufriedenheit mit der Hochschule respektive dem Programm spielt dabei eine minimal größere Rolle als die Zufriedenheit mit dem MBA (2009, S. 42).

In seiner Diskussion verweist Bruce (2009, S. 43) bezüglich der vermeintlich schlechteren Bewertungen durch die Teilzeit-MBA-Studenten als mögliche Erklärung unter anderem auf die Problematik der work-life Balance, mit der diese sich konfrontiert sehen. Des Weiteren macht er auf eine andere von ihm durchgeführte Untersuchung aufmerksam. Im Rahmen dieser fand er heraus, dass Teilzeitstudenten häufig bei ihrem Arbeitgeber bleiben und ihre Zufriedenheit mit ihrem Job (wenn sie den Arbeitgeber nicht wechseln, auch noch einige Zeit nach der Graduierung) geringer ist, als die von Vollzeitstudenten, die nach wie vor für denselben Arbeitgeber tätig sind, wie direkt nach dem Abschluss des Studiums. In Folge dessen konstatiert Bruce (2009, S. 43): „If overall value of the MBA is related to job satisfaction, and job satisfaction in turn is lower for graduates of part-time programs, it can be hypothesized that graduates of part-time programs will rate the value of the degree lower than graduates of full-time programs. [...] The more satisfied respondents are with their jobs, the higher they rate the value of the MBA.“ Im Zusammenhang mit der geringen Varianz der Ergebnisse bei den Teilzeit-MBA-Studenten unterstreicht Bruce (2009, S. 43) letztlich, unterstützt durch die Punkte aus seiner Diskussion, den Bedarf an zusätzlicher Untersuchung dieser Studierendengruppe.

Dhar (2011, S. 53) verfolgt in seinem Artikel „Why MBA education...? An examination of the reasons for pursuing a management course“ das Ziel, Einflussfaktoren, die zu einem Anstieg an MBA-Studenten in Indien geführt haben, zu identifizieren. Er merkt an, dass soziale und kulturelle Faktoren im Rahmen seiner Studie berücksichtigt und im Antwortverhalten der Studienteilnehmer in Betracht gezogen werden müssen (Dhar, 2011, S. 55). Ein Umstand, der im Kontext der voranschreitenden „Globalisierung“ des MBA-Studiums und damit einhergehenden Entwicklungen nicht außer Acht gelassen werden sollte. Dhar (2011, S.

57) führte sechs Fokusgruppeninterviews mit jeweils zwischen acht und zwölf Teilnehmern (n = 60) durch. Die teilnehmenden MBA-Studenten von sechs verschiedenen indischen Hochschulen waren vergleichsweise jung (21,5 Jahre) und hatten nur zum Teil bereits Berufserfahrung (20 %). Ergänzend wurden 15 Tiefeninterviews mit Eltern der MBA-Studenten durchgeführt. Die Interviews dauerten im Schnitt etwa eine Stunde, wurden aufgenommen und später wörtlich transkribiert (Dhar, 2011, S. 58). Anhand seiner Auswertung konnte Dhar (2011, S. 60) die folgenden sechs Beweggründe für ein MBA-Studium (in Indien) identifizieren:

- „(1) remedy for growing unemployment;
- (2) advice from colleagues;
- (3) creating demand in the marriage market;
- (4) avoid marriage;
- (5) status symbol in the society; and
- (6) for a dynamic career“.

Der offenkundigste Beweggrund war die Karriereentwicklung, was sich mit den Ergebnissen der Studien in anderen Länder – respektive Kulturen – (s. o.) deckt. Bezüglich der anderen recht komplexen Gründe stellt Dhar (2011, S. 60) zusammenfassend anhand seiner Detailbeschreibung der Punkte dar, dass diese stark in den kulturellen sowie sozialen Besonderheiten Indiens begründet sind. Aufgrund dessen und der darin bedingten nicht vorhandenen Übertragbarkeit der (meisten) Ergebnisse auf andere Länder soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. Das Aufgreifen der Studie von Dhar (2011) verfolgt den Zweck, dem Leser den Aspekt der verschiedenen kulturellen und sozialen Hintergründe von MBA-Studenten und nicht zuletzt daraus resultierende Unterschiede in den Beweggründen und der Charakteristik derer aufzuzeigen.

4.4. Zur Beschreibung von Sportstudenten

Fakt ist, dass sich aufgrund der historischen Entwicklung Sportmanagement-Studiengänge und -Curricula mehr aus dem Fachbereich der Sportlehrerausbildung als aus dem Bereich des Managements entwickelt haben und die Mehrzahl von Sportmanagement-Studiengängen auch heute an sportwissenschaftlichen Instituten angesiedelt ist (Hovemann, 2003, S. 73; Kaufmann, 2002; Slack, 1999, S. 54; Westerbeck & Rubingh, 2013, 504f.).

Aus diesem Umstand heraus ergibt sich, dass im folgenden Kapitel die Gruppe der Sportstudenten näher betrachtet wird. Dies erfolgt zunächst hinsichtlich der Anzahl der Studienanfänger in Deutschland. Damit ging eine Charakterisierung bezüglich ihrer Motive, Erwartungen und Sozialisation einher. Diese basiert auf den aktuellen HIS-Studien und damit bundesdeutschen Daten. Hierzu werden neben diesen Erhebungen ergänzend weitere Studien, die sowohl Studenten/ Absolventen von Lehramtsstudiengängen, als auch (anderen) sportwissenschaftlichen Studiengängen mit anderen Abschlüssen als den nunmehr regulären (Bachelor und Master) untersuchen, zu Rate gezogen respektive deren Ergebnisse narrativ aufgearbeitet. Diese Studien stammen nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus den angrenzenden deutschsprachigen Nachbarländern Österreich und Schweiz und dienen nicht zuletzt auch der späteren Orientierung zur Entwicklung des (quantitativen) Erhebungsinstruments.

4.4.1. Aktuelle Angaben zu Sportstudenten in Deutschland

In dem Tabellenband „Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/ 12“ wird in der dort vorgenommenen Untergliederung das Studienfach Sportwissenschaft der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport zugeordnet. Die HIS-Studienanfängerbefragungen beschäftigen sich ausschließlich mit Erstimmatrikulierten. Außerdem werden in dieser Übersicht alle Lehramtsstudiengänge – somit auch das Fach Sport – nicht getrennt betrachtet, sondern in einer Fächergruppe zusammengefasst (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 3). Aufgrund dessen werden an dieser Stelle die Daten der beiden Fächergruppen zusammen aufgearbeitet.

In der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport gab es im Studienjahr 2011 an allen deutschen Hochschulen (ausgenommen sind Verwaltungsfachhochschulen in Deutschland) insgesamt 52.900 Studienanfänger, wobei hier im Vergleich zum Vorjahr ein Anstieg von 20 % zu verzeichnen war. Lehramtsstudiengänge hingegen verzeichneten 2011 eine Abnahme von 6 % bei den Studienanfängern. Hier gab es 30.800 Erstimmatrikulierte (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 15). Das Durchschnittsalter bei Studienaufnahme zum Wintersemester 2009/10⁴⁵ betrug für die Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport

⁴⁵ Diese Unterteilung nach Fächergruppen wurde im Tabellenband zum Wintersemester 2011/12 nicht aufgeführt.

21,3 Jahre und für das Lehramt 21,4 Jahre. Vergleichsweise hoch ist dazu das Durchschnittsalter in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, nämlich 22,5 Jahre (Willich et al., 2011, 98f.).

Aus der Befragung durch das HIS-Institut für Hochschulforschung geht hervor, dass in der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport intrinsische Motive, wie beispielsweise das „Fachinteresse“, „Neigung/ Begabung“ und „persönliche Entfaltung“, auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“ als sehr wichtig respektive entscheidend eingestuft wurden. Das heißt, die Entscheidung für ein Studienfach dieser Fächergruppe basiert offenbar überdurchschnittlich auf inneren und interessensgeleiteten Gründen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 79, 86). Im Vergleich dazu wurden extrinsische Motive, wie beispielsweise „viele Berufsmöglichkeiten haben“, „selbständig arbeiten können“, „sichere Berufsposition“, „gute Verdienstmöglichkeiten“, „wegen Status des Berufs“ und „Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt“ von den Studienanfängern dieser Fächergruppe als weniger wichtig eingeordnet (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 80). Gleiches lässt sich für die Fächergruppe Lehramt feststellen. Auch wenn dahingehend in der Tendenz der Gewichtung von extrinsischen und intrinsischen Motiven zwischen diesen beiden Fächergruppen keine Unterschiede auftreten, unterscheiden sich die beiden Fächergruppen dennoch auffällig in der Gewichtung einiger einzelner extrinsischer Motive.

Motiv	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Lehramt	Differenz
viele Berufsmöglichkeiten haben	57 %	20 %	-37 %
sichere Berufsposition	38 %	82 %	44 %
gute Verdienstmöglichkeiten	41 %	67 %	26 %
Studienrichtung auf Arbeitsmarkt gefragt	23 %	49 %	26 %

Tabelle 19: Differenz zwischen den Fächergruppen Sprach-/ Kulturwiss./ Sport und Lehramt hinsichtlich der Gewichtung ausgewählter extrinsischer Motive⁴⁶
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 80)

Aus Tabelle 19 wird somit ersichtlich, dass das Motiv „viele Berufsmöglichkeiten haben“ für Lehramtsstudenten weitaus weniger wichtig ist (was zweifellos mit der beruflichen Perspektive zu begründen ist), wohingegen die Motive „sichere Berufsposition“, „gute Verdienstmöglichkeiten“ und „Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt gefragt“ von dieser Fächergruppe wiederum als wichtiger als für Sprach-, Kultur-, Sportwissenschaftler eingeordnet

⁴⁶ Siehe Fußnote 37.

net wurden. Auch hinsichtlich der Wahl des ausschlaggebenden Motivs lässt sich allem Anschein nach feststellen, dass sowohl für Erstimmatrikulierte in Lehramtsstudiengängen als auch in der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaft/ Sport intrinsische Motive entscheidend für die Studienwahl sind (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 82 ff.).

Ferner schätzen (lediglich) 43 % der Studienanfänger in der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport die Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich zukünftiger Beschäftigungsmöglichkeiten als günstig ein. Im Lehramt sind es hingegen 64 % (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 94). Die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten werden von (nur) 59 % der Sprach-, Kultur-, Sportwissenschaftler als günstig beurteilt. Im Lehramt sind es, wiederum wahrscheinlich bedingt durch die Charakteristik der Spezialisierung des Berufsfeldes, allerdings (nur) 44 % (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 96). Arbeitsmarktüberlegungen messen die beiden Fächergruppen unterschiedlich starke Bedeutung zu. Während sie bei Lehramtsstudenten – wie im Übrigen auch bei den Fächergruppen Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften und Ingenieurwissenschaften – eine große Rolle spielen, sind sie in der Fächergruppe der Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport vergleichsweise seltener von Bedeutung (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 98).

Die Studienanfängerbefragung im Wintersemester 2011/12 enthielt des Weiteren (zum zweiten Mal) einen Fragenkomplex zur Aufnahme eines weiteren Hochschulstudiums respektive eines Masterstudiums. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein Teil der Lehramtsstudiengänge noch in einem einstufigen Aufbau angelegt sind/ waren und das Ziel des Staatsexamens haben/ hatten. In diesen Teil der Befragung von Scheller, Isleib und Sommer (2013) wurden nur Bachelor-Studenten aufgenommen. Von den Studienanfängern im Lehramt können sich zum Ende des ersten absolvierten Semesters 94 % auf jeden Fall oder zumindest wahrscheinlich vorstellen, ein Masterstudium zu absolvieren. In der Fächergruppe der Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport beträgt dieser Anteil 68 % (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 107). Weiterhin wurden eben die Studienanfänger, die ein Masterstudium auf jeden Fall oder wahrscheinlich aufnehmen möchten, auch nach der Art des Masterstudiums, das für sie in Frage kommen würde, befragt. Hier sah die Verteilung in den an dieser Stelle beiden relevanten Fächergruppen wie folgt aus:

Art des Masterstudiums	WS	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Lehramt
konsekutives Master-Studium (direkt nach dem BA-Abschluss Fortführung des Studienfaches)	2009/10	58 %	84 %
	2011/12	74 %	97 %
nicht-konsekutives Master-Stu- dium (direkt nach dem BA-Abschluss Wechsel in ein anderes Studienfach)	2009/10	7 %	0 %
	2011/12	6 %	2 %
weiterbildendes Master-Studium (nach einer Phase außerhalb der Hochschule)	2009/10	7 %	1 %
	2011/12	21 %	2 %

Tabelle 20: Art des in Frage kommenden Master-Studiums für die beiden relevanten Fächergruppen
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 108)

Aus der Tabelle 20 wird ersichtlich, dass sich zunehmend mehr Studienanfänger der beiden Fächergruppen grundsätzlich vorstellen können, ein Masterstudium aufzunehmen. Außerdem sei an dieser Stelle, aufgrund der im späteren Verlauf der vorliegenden Forschungsarbeit folgenden Relevanz, hervorgehoben, dass die Option eines weiterbildenden Masterstudiums in der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport vermehrt in Erwägung gezogen wird. Überdies sei hier (vorwegnehmend) ergänzt, dass diese Art Masterstudium schon zum Studienbeginn 2009 für die Fächergruppe Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften eine vergleichsweise hohe Relevanz hatte (11 %), welche sich zum Studienbeginn 2011 bereits verdoppelte (22 %) (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 108). Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs des in Betracht gezogenen Masterstudiums lässt sich feststellen, dass ein hoher Anteil vorsieht, dieses in Vollzeit zu absolvieren. Ein Teilzeit- oder berufsbegleitendes Studium wird zum Zeitpunkt der Befragung von wesentlich weniger Studenten als eine Option angesehen. Ein berufsbegleitendes Studium wird von den Studienanfängern in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hingegen jedoch vergleichsweise häufig (10 %) angestrebt (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 109).

Bei den Motiven für die jeweilige Hochschulwahl dominieren fachübergreifend mehrheitlich hochschulinterne Faktoren, wie primär „ein den fachlichen Interessen entsprechendes Hochschulangebot“ (88 %) sowie – wenn auch mit Abstand – „der gute Ruf der Hochschule“ (65 %) und „eine gute Ausstattung“ (61 %) (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 116). Dieses Ergebnis spiegelt sich tendenziell auch in der Differenzierung der Fächergruppen bei den beiden hier betrachteten (Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport und Lehramt) wieder (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 119). Hinsichtlich der Erwartungen der Erstimmatrikulierten

zum Wintersemester 2011/12 vor Studienbeginn lässt sich feststellen, dass diese mehrheitlich erfüllt wurden. Bei den Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport lässt sich insbesondere bei den Erwartungen an „die fachlichen Inhalte des Studiums“ sowie hinsichtlich ihrer „eigenen Leistungsfähigkeit“ konstatieren, dass diese sich erfüllten. Gleiches lässt sich für das Lehramt ableiten, wobei sich hier ergänzend auch die „Erwartungen an die Atmosphäre unter den Studierenden“ in hohem Maße erfüllten (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 144f.). Das gleiche Studium würde fachübergreifend die große Mehrheit wieder wählen (78 %). Sowohl bei den Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport als auch im Lehramt sind es konkret 73 %, die darauf mit „ja“ geantwortet haben (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 154f.).

In der Erhebung „Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12“ wurden die Erstimmatrikulierten nicht zu Zahlungen und erwarteten Auswirkungen von Studienbeiträgen befragt; im vorangegangenen Bericht „Studienanfänger im Wintersemester 2009/10“ hingegen schon. Weil die Thematik von Studienbeiträgen beziehungsweise -entgelten⁴⁷ im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit (empirische Vertiefungsstudien) von Relevanz sein wird, werden an dieser Stelle ausgewählte Aspekte aus dieser Befragung dargestellt. Da es aufgrund der in Deutschland vorherrschenden bereits angesprochenen föderalistischen Strukturen den jeweiligen Bundesländern obliegt, ob und in welcher Höhe sie Studiengebühren erheben, zahlten im Wintersemester 2009/10 knapp die Hälfte der im Rahmen der Studie befragten Studienanfänger Studiengebühren (Willich et al., 2011, 280f.). Die besagten Erstimmatrikulierten wurden in der Erhebung gebeten, bis zu zwei ihrer Hauptfinanzierungsquellen für die Studiengebühren zu nennen. Am häufigsten wurde hier die „finanzielle Unterstützung von Eltern, Verwandten oder des Partners“ genannt (75 %). Zudem bringen 51 % der Studienanfänger das Geld „durch Jobben selbst auf“ und 10 % haben einen „Kredit/ ein Darlehen (kein BAföG)“ aufgenommen. Außerdem lässt sich der Aspekt hervorheben, dass bei einer geschlechterspezifischen Betrachtung, Männer doppelt so häufig über eigene ausreichende Mittel verfügen wie Frauen (24 % vs. 12 %). Die Gewichtung hinsichtlich der wichtigsten Finanzierungsquellen bestätigt sich auch in den beiden an dieser Stelle näher betrachteten Fächergruppen (Willich et al., 2011, 296ff.). Studienentgelte werden häufig kritisch betrachtet, insofern dass sie eine Hürde für Studienberechtigte aus hochschulfernen Schichten darstellen (Preißer, 1997, S. 52). In der hier zugrunde liegenden Erhebung von Willich et al. (2011) wurden jedoch nur Studienanfänger, die diese Entscheidung bereits getroffen haben, befragt. Außerdem wurde der Bildungshintergrund des Elternhauses

⁴⁷ Da die Differenzierung zwischen Studienbeitrag, -gebühr, -entgelt o. ä. an dieser Stelle nicht von Relevanz ist, wird sie hier auch nicht vorgenommen und in der Konsequenz die Begriffe synonym verwendet.

nur im Zusammenhang mit der Zahlung von Studiengebühren erfragt. Hierbei ergab sich, dass interessanterweise Studienanfänger aus nicht-akademischen Elternhäusern häufiger an Hochschulen eingeschrieben sind, die Studienbeiträge erheben (51 % vs. 43 %). In Bezug auf die Finanzierungsart der Studiengebühren treten ebenfalls Unterschiede auf. So lässt sich konstatieren, dass Erstimmatrikulierte mit einem akademischen Bildungshintergrund häufiger Unterstützung von ihren Eltern erhalten (85 % vs. 66 %). Von ihnen finanzieren 24 % die Studiengebühren ganz und gar durch die Eltern, wohingegen es bei Studierenden ohne akademischen Bildungshintergrund lediglich 11 % sind. Die Studienanfänger, deren Eltern nicht über einen HSA verfügen, bringen folglich die finanziellen Mittel häufiger selbst auf (57 % vs. 44 %), finanzieren die Beträge über einen Kredit (13 % vs. 6 %) oder nutzen andere Finanzierungswege (23 % vs. 13 %). Die Erstimmatrikulierten mit akademischem Hintergrund erwarten nur etwas seltener als diejenigen, deren Eltern keinen HSA haben, durch die Zahlungen merkliche Verbesserungen der Studienbedingungen (74 % vs. 78 %) (Willich et al., 2011, 300f.).

Sich selbständig machen (82 %) und ein guter Verdienst (69 %) sind die Hauptziele für die Studienanfänger des Wintersemesters 2011/12. Hier muss angemerkt werden, dass sich diese Werte sehr von denen der vorherigen Befragung unterscheiden. Somit war es für die Studienanfänger im Wintersemester 2009/10 weitaus wichtiger, gut zu verdienen (78 %) und um einiges unwichtiger, sich selbständig zu machen (28 %) (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 182). Eine Begründung hierfür wird nicht gegeben, ist jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach in der Stichprobe bedingt und ist kritisch zu betrachten. Von den Studienanfängern in der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport streben 67 % im Beruf an, viel Umgang mit anderen Menschen zu haben. Dagegen spielen bei ihnen erfolgs- und karriereorientierte Absichten, wie das Ziel, eine leitende Funktion einzunehmen oder über gute Aufstiegsmöglichkeiten zu verfügen, vergleichsweise selten eine Rolle. Auffällig ist zudem die Bereitschaft auch während ihrer Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einzulegen – sowohl bei den Sprach-/ Kulturwissenschaftlern/ Sport als auch im Lehramt. Deutlich unter dem Durchschnitt werden ferner nahezu alle karriere- und erfolgs- sowie leistungsorientierten Berufsziele in der Fächergruppe des Lehramts angestrebt, was wiederum wahrscheinlich mit dem Berufsfeld/ -bild eines Lehrers in Zusammenhang zu sehen ist (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 181ff.). Zudem sei im Vergleich vorweggreifend erwähnt, dass Studenten der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hingegen karriere- und erfolgsorientierte Berufsziele aufweisen. Für 68 % von ihnen ist es wichtig, gut zu verdienen und 65 % möchten über gute Aufstiegsmöglichkeiten verfügen. Überdurchschnittlich häufig ist es Studienanfängern

dieser Fächergruppe außerdem wichtig, sich nicht fest an ein Unternehmen oder eine Institution zu binden, sondern immer offen zu sein für neue Betätigungsmöglichkeiten (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 186).

4.4.2. Weitere Erkenntnisse zur Charakterisierung, (sportlichen) Sozialisation und Einflüssen von Sportstudenten

Eine Vielzahl an – vergleichsweise veralteten – Studien zeigen die Eigenschaften respektive Motive, die Studenten des Faches Sport auszeichnen, auf. Um Wiederholungen der Erkenntnisse zu vermeiden, beziehungsweise lediglich eine Bestätigung und Erweiterung der oben bereits hervorgehobenen aktuellen, auf den HIS-Berichten basierenden Aussagen gerecht zu werden, sei aufgrund dessen an dieser Stelle somit nur entsprechend kurz auf die nun folgenden Studien verwiesen. Die Aufbereitung erfolgt in chronologischer Reihenfolge nach dem jeweiligen Erscheinungsdatum und trägt nicht nur Erkenntnisse aus Deutschland, sondern auch aus Österreich und der Schweiz zusammen. Außerdem werden hier – insofern Auskunft darüber gegeben wird – die jeweiligen Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden genannt, um im späteren Verlauf die Methodenwahl für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit zu stützen.

Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass Sportstudiengänge sich lange Zeit ausschließlich auf Studiengänge beschränkten, die zum Lehrer ausbildeten. Das begründet die Tatsache, dass die älteren Studien – die ersten stammen aus den 1970er Jahren – sich (fast ausschließlich) mit dieser Studierendengruppe beschäftigen. Dennoch liefern sie relevante Erkenntnisse.

Im Jahr 1970 führte Dombrowski aufgrund einer explosionsartigen Zunahme an Bewerbern für das Diplomstudium an der Deutschen Sporthochschule Köln eine Untersuchung durch, die den Motiven zum Sportstudium nachgehen sollte (Dombrowski, 1973, S. 54). Es wurden 25 Interviews mit erstsemestrigen Diplomstudenten geführt und protokolliert. Die Interviews waren Tiefeninterviews mit einer jeweiligen Dauer von zwei bis drei Stunden. Sie identifizierte drei Sinndimensionen: „Unvollendetheit“, „Handgreiflichkeit“ und „Heile Welt“ (Dombrowski, 1973, S. 55). In der Dimension „Unvollendetheit“ kommt laut der Auswertung von Dombrowski unter anderem zum Ausdruck, dass sich die Erwartungen auf außergewöhnliche Erfolge in der Lieblingssportart nicht eingestellt haben und aufgrund dessen eine Verschiebung hin zu einer Vielseitigkeit (der Sportarten) stattfindet (Dombrowski,

1973, S. 55). Außerdem ordnet sie hier ein Nachholbedürfnis ein, „sich endlich mit der Sache, die ihnen am meisten liegt, intensiv und ausschließlich [zu] befassen“ (Dombrowski, 1973, S. 56). In der Dimension „Handgreiflichkeit“ versteht Dombrowski „sportliches Tun als konkretes Schaffen“ (Dombrowski, 1973, S. 56). Zumeist stammen die hier eingeordneten Personen aus Familien, in denen Sport Tradition hat und von den Eltern gefördert wird (Dombrowski, 1973, S. 56). In der dritten Dimension „Heile Welt“ sehen die Befragten den Sport als etwas, „in dem leicht überschaubare Regeln und eine sinnvolle Ordnung herrschen“ (Dombrowski, 1973, S. 56). Man fühlt sich untereinander durch Engagement und gemeinsames Erleben verbunden (Dombrowski, 1973, S. 56). „Später im Beruf möchten alle Probanden irgendwie die Verbindung zum Leistungssport wahren. Sie planen eine Vereinstätigkeit in ihrer Lieblingssportart. Mit jungen Talenten wollen sie ein intensives Trainingsprogramm nach eigenen Ideen aufbauen, wobei die größte Erfüllung für sie wäre, wenn aus ihrer Arbeit Spitzenathleten hervorgingen“ (Dombrowski, 1973, S. 59). Das heißt, sie lösen sich trotz der Tatsache, dass bei ihnen mögliche Erfolge ausblieben, nicht von dem Wunsch, doch weiterhin in dem System Sport „mitspielen“ zu wollen und daraus eine persönliche Erfüllung zu ziehen.

Freude am Sport und somit das Fachinteresse ist für angehende Sportlehrer sehr wichtig. Das zeigten die oben stehenden aktuellen Ergebnisse der HIS-Befragungen und belegte auch Blumenthal bereits in seiner 1974 durchgeführten Erhebung zur Motivation zum Sportstudium. Er befragte Studierende aller Semester an drei verschiedenen Pädagogischen Hochschulen (Esslingen, Freiburg und Lörrach) mittels schriftlichem Fragebogen und erhielt einen Rücklauf von insgesamt 443 (Blumenthal, 1974, 423f.). Frühere oder gegenwärtige Bedingungen, die einen Einfluss auf die Entstehung von Motiven haben könnten, wurden von ihm nicht berücksichtigt (Blumenthal, 1974, S. 423). In einer offenen Frage sollten die Untersuchungsteilnehmer mindestens zwei entscheidende Gründe zum Sportstudium angeben. Hier wurde das Motiv „Freude am aktiven Sporttreiben, Glaube an die eigene sportliche Begabung, sportliche Erfolgserlebnisse“ von 80 % – und somit mit Abstand am häufigsten – genannt (Blumenthal, 1974, S. 424). Die Ergebnisse des ergänzend erhobenen geschlossenen Fragenkataloges stimmen mit dieser Angabe überein (Blumenthal, 1974, S. 425). Somit lässt sich eben dieses Motiv – die Freude am Sport respektive am aktiven Sport treiben – eindeutig als Hauptmotiv bezeichnen. Außerdem waren 41 % der Befragten Mitglied in einem Sportverein; davon waren 68 % männlich und 32 % weiblich (Blumenthal, 1974, S. 424).

Im Rahmen einer Parallelerhebung (zu der von Blumenthal) an der Pädagogischen Hochschule Flensburg versuchte Schuster (1976) Vergleichswerte zu erhalten, um die Erkenntnisse von Blumenthal (1974) zu prüfen (Schuster, 1976, S. 335). Er orientierte sich somit stark am Fragebogen Blumenthals und erweiterte diesen geringfügig. Schuster wertete im Rahmen seiner Erhebung 133 Fragebögen aus (Schuster, 1976, S. 335). Bei der Gegenüberstellung der beiden Untersuchungen ließ sich feststellen, dass im Rahmen der offenen Fragestellung häufig dieselben Motivnennungen erschienen und im Wesentlichen die gleichen Prozentangaben auftraten (Schuster, 1976, 335f.). Auch hier war das am häufigsten genannte Motiv „Freude, Spaß und Interesse am Sport“ (86 %) (Schuster, 1976, S. 335).

Im Jahr 1981 veröffentlichten Pilz, Silberstein und Ziprich die Ergebnisse ihrer Studie mit dem Titel „Sozialisation und Einstellungen von Sportstudierenden“. Hierfür hatten sie Daten von 129 Sportstudenten (Lehramt an Gymnasien beziehungsweise Realschulen) der TU Hannover mittels schriftlichem Fragebogen erhoben (Pilz et al., 1981, S. 211). Sie untersuchten unter anderem, ob die Studierenden Leistungs- oder Freizeitsportler waren. „Leistungssportliche“ Orientierung meint dabei (...) Sportler, die regelmäßig an Wettkämpfen im Verein teilnehmen bis hin zu Spitzensportlern. „Freizeitsportliche Orientierung [sic!] hingegen meint Sportler ohne Wettkampforientierung“ (Pilz et al., 1981, S. 210).

	Leistungssportler		Freizeitsportler		Σ	
	n	%	n	%	n	%
Männlich	52	65,0	28	35,0	80	62,0
Weiblich	21	42,9	28	57,1	49	38,0
Σ	73	56,2	56	43,8		

Tabelle 21: Verteilung der Stichprobe, differenziert nach Geschlecht und sportlicher Orientierung (Quelle: Pilz et al., 1981, S. 211)

Aus der Tabelle 21 wird ersichtlich, dass die leistungssportliche Orientierung der Befragten gegenüber der Freizeitorientierung überwiegt und die männlichen Studierenden häufiger Leistungssportler sind als die weiblichen, wobei diesbezüglich an dieser Stelle nochmals auf das Jahr der Veröffentlichung – 1981 – hingewiesen sein soll, mit dem Hintergrund, dass diese Unterschiede hinsichtlich der Geschlechter heute möglicherweise nicht (mehr) so ausgeprägt sind, was in neueren (noch vorzustellenden) Studien bestätigt werden kann. Außerdem stellen Pilz et al. (1981, S. 212) anhand ihrer Datenauswertung fest, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der sportlichen Orientierung der Sportstudierenden und deren Eltern gibt. Das heißt, bei den leistungssportorientierten Studierenden verfolgten die Eltern

ebenfalls ein leistungssportliches Engagement und weisen vergleichsweise wenige keinerlei Sportinteresse auf. Bei den freizeitsportorientierten Studierenden ist das Verhältnis genau anders herum (Pilz et al., 1981, S. 212).

Hinsichtlich der Motivation zum Sportstudium stellen Pilz et al. (1981) fest, dass die sportliche Sozialisation einen erheblichen Einfluss auf die Wahl des Studienfachs hat. Am häufigsten werden die folgenden beiden Gründe für das Sportstudium genannt: „Freude am eigenen Sporttreiben (78,3 %)“ und „Verbindung von Hobby und Beruf (60,5 %)“ (Pilz et al., 1981, S. 216). In ihren Schlussbemerkungen heben Pilz et al. (1981, S. 217) hervor, dass die befragten Sportstudierenden alle mit Vorerfahrungen aus dem institutionalisierten Sport das Studium beginnen und halten fest, dass der institutionalisierte Sport auf Werten und Normen der Mittelschicht basiert.

Die 1981 erschienene Monografie von Baur (1981) „Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern“ kann als erste umfangreiche Veröffentlichung im Kontext der Sportlehrerforschung in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet werden. Er betrachtet im Gegensatz zu den bis dahin recht explorativen Studien die Ausbildungs- respektive Berufskarrieren von Sportlehrern in einem vergleichsweise umfassenden Maße, immer unter dem Aspekt – wie der Titel bereits verrät – der beruflichen Sozialisation. Baur (1981) gliedert seine Monografie in vier Teile. Zunächst fasst er die stattgefundene Diskussion über die Sportlehrerausbildung nach 1949 zusammen, indem er sie anhand der vorliegenden Literatur nachzeichnet. Anhand dieser Analyse folgert er, dass die Sozialisation von Sportlehrern kaum thematisiert wurde, sondern sich die Diskussion auf eine programmatische Ebene beschränkt. Folglich erklärt er eben diesen Verlauf der beruflichen Sozialisation von Sportlehrern zum Kern des Buches. Er geht dabei davon aus, dass sich diese vereinfacht in drei Abschnitte einteilen lässt: Als erstes die berufliche Perspektivierung, die den Zeitraum vor der Ausbildung beinhaltet und zur Wahl des Ausbildungsganges führt. Daran schließt die Sozialisation während und durch die Berufsausbildung an sich an. Letztlich geht Baur davon aus, dass die berufliche Sozialisation nicht mit Beendigung der Berufsausbildung abgeschlossen ist, sondern sich im eigentlichen Berufsleben fortsetzt (Baur, 1981, 18f.). Somit konstatiert er: „Berufliche Sozialisation vollzieht sich also während der gesamten Berufskarriere“ (Baur, 1981, S. 19). Im letzten Abschnitt des Buches präsentiert Baur die Ergebnisse der von ihm so genannten „Paderborner Studie“. In der (auch wiederum) explorativen Studie wurden sowohl objektive als auch subjektive Daten erhoben. Es wurden beispielsweise Ausbildungsordnungen

untersucht (objektiv) sowie ein Fragebogen, der aus vier Teilen bestand, entwickelt (subjektiv). In diesen vier Teilen des Fragebogens wurde „[...] neben soziodemographischen Daten (1) nach den (perzipierten) Studienbedingungen im Fach Sport/Sportwissenschaft (2) und nach den genannten Merkmalen der studienbezogenen (3) und berufsbezogenen Orientierung (4) gefragt [...]“ (Baur, 1981, S. 150). In die Untersuchung wurden jeweils alle Studenten des Fachs Sport/ Sportwissenschaft im 1. und 6. Semester der Universitäten Bochum und Tübingen sowie der Gesamthochschulen Paderborn und Wuppertal einbezogen (Baur, 1981, 149f.). Es wurden insgesamt 308 Erstsemester und 313 Studierende aus dem 6. Semester der vier Hochschulen befragt (Baur, 1981, S. 150). Im Rahmen seiner Studie kommt Baur unter anderem⁴⁸ zu folgender Erkenntnis: Der Sportlehrerberuf kann nur über eine lange schulische und berufliche Ausbildungskarriere realisiert werden. Zu dieser haben – nicht zuletzt aufgrund der eben langen Ausbildungsdauer – primär Kinder der gehobenen sozialen Schicht Zugang (Baur, 1981, S. 107).

Auch in Österreich wurden Untersuchungen zur Studien- und Berufswahl von Sportstudenten durchgeführt. So befragte Hotter (1995) im Rahmen ihrer Dissertation 270 Sportstudenten (Lehramt und Sportwissenschaft) der Universität Innsbruck sowie der Universität Graz mit Hilfe eines Fragebogens und führte sowohl Gruppendiskussionen als auch Einzelinterviews durch (Hotter, 1995, 112, 122). Die gewonnenen Daten (des Fragebogens) wurden unter anderem mittels Faktorenanalyse analysiert. Die qualitativen problemzentrierten Interviews wurden anhand von Interviewprotokollen ausgewertet (Hotter, 1995, 113ff.). Ihre Befragten streuten altersmäßig von 18-32 Jahren, wobei der Hauptanteil zwischen 18-26 Jahren lag (Hotter, 1995, S. 122). Ungefähr ein Fünftel der Väter der Befragten hatte einen Universitätsabschluss (19,3 %), was, wie sie feststellt, im Vergleich zu damals aktuellen gesamtösterreichischen Werten (Universitätsabschluss 9 %) ein hoher Prozentsatz war. Außerdem wollte Hotter herausfinden, „[...] in welchem Umfeld (Eltern, Sportverein, Schule, Freundeskreis) die Probanden bis zu Beginn ihres Studiums viel Sport betrieben haben (Hotter, 1995, S. 129)“. Sie wählte zur Abfrage fünf Stufen – „sehr häufig“, „oft“, „gelegentlich“, „selten“ und „gar nicht“ (Hotter, 1995, S. 130). Es zeigt sich, dass in der Stufe „sehr häufig“, eindeutig die Nennung „im Sportverein“ überwiegt; gefolgt von „im Freundeskreis“ und dann „mit den Eltern“ und schließlich „in der Schule“ (Hotter, 1995, S. 130). Des Weiteren

⁴⁸ Da Baur (1981) in seiner Studie letztendlich darauf abzielt einen Beitrag zur (damaligen) Reformdiskussion der kritisch-funktionalen Berufsausbildung von Sportlehrern zu liefern, sei hier nur auf diesen ausgewählten, aus Sicht der Autorin relevanten Ergebnisaspekt der empirischen Studie eingegangen, da die weiteren an dieser Stelle von ihr als nicht von (großer) Bedeutung eingestuft werden.

fand sie heraus, dass bei 58,9% der Befragten mindestens ein Elternteil Mitglied in einem Sportverein ist oder war und von den Befragten selbst 241 (Gesamtstichprobe $n=270$) einem Sportverein angehören oder angehört haben (Hotter, 1995, 132f.). Überdies fand sie heraus, dass nur 18,5% ihrer Probanden nicht regelmäßig an Wettkämpfen oder Meisterschaften teilgenommen haben. In der Folge heißt das, dass 81,5% ihrer Befragten Wettkampferfahrung aufweisen beziehungsweise aus dem Leistungssport kommen (Hotter, 1995, 133f.). Auf die offene Frage, welchen Beruf die Studenten für sich in Betracht ziehen, antworteten von Hotters Probanden insgesamt 91% mit durchschnittlich drei möglichen Berufen. Die am häufigsten genannten treten in folgender Reihenfolge auf: „23% Lehrer, 19% Trainer, 16% Sportmanager“ (Hotter, 1995, S. 142). Im Rahmen einer offenen Fragestellung zu den Motiven für das Sportstudium nannten die Befragten mit 35% am häufigsten Motive, die Hotter der Motivkategorie „Freude am Sport“ zuordnet (Hotter, 1995, S. 148). Auch in einer Faktorenanalyse, die Hotter durchführt, wird eben dieser Faktor „Freude an Sport und Fitness“ als dominant identifiziert (Hotter, 1995, S. 162). Neben der Erhebung mittels Fragebogen führte Hotter auch zehn Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion durch. Diese sollten „[...] dazu beitragen, die Richtigkeit der Denkmodelle im Fragebogen zu prüfen, Erweiterungen bzw. Präzisierungen vorzunehmen und Begründungen für Einstellungen offenzulegen“ (Hotter, 1995, S. 169). Auch in den Einzelinterviews kristallisierte sich die „Freude am Sport“ als dominantes Motiv heraus (Hotter, 1995, S. 171). Ebenso wurde es – ohne das eine Prioritätenreihung vorgenommen wurde – in der Gruppendiskussion genannt (Hotter, 1995, S. 177).

Heim hat im Rahmen seiner 1996 veröffentlichten Untersuchung „Problemsituation Studienbeginn“ 82 Studierende im Lehramt und Masterstudiengang Sportwissenschaft an der Freien Universität Berlin mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens befragt und die Ergebnisse mittels der Faktorenanalyse ausgewertet (Heim, 1996, 53f.). Hinsichtlich der Gründe für die Studienfachwahl entschieden sich die Teilnehmer der Studie primär aus fachspezifischem Interesse für das Studienfach Sport (Heim, 1996, S. 54). Außerdem folgerte Heim, dass „[...] für die Studienfachwahl bei den Berliner Studienanfängern nicht von einer extrinsisch akzentuierten (...), sondern einer intrinsisch geprägten Motivlage gesprochen werden“ (Heim, 1996, S. 55) kann. Überdies betrachtet er die Befunde zu weiteren Gründen der Lehramtsstudierenden und hierbei halten mehr als zwei Drittel die eigene sportliche Begabung für wichtig sowie begründen 65% „ihre Studienwahl mit dem Wunsch, das Hobby zum Beruf zu machen“ (Heim, 1996, S. 55). Hinsichtlich der sportlichen Praxis der Befragten stellt Heim eine Veränderung im Vergleich zu den Studien von Pilz et al. (1981) und

Hotter (1995) fest. Nämlich, dass ein Großteil sich eher als Hobbysportler sieht. „So schätzen sich lediglich etwa 38 % der Studierenden als Leistungs- bzw. Hochleistungssportler ein [...]“ und 62 % als Hobbysportler (Heim, 1996, S. 56). „Das vormals leistungssportlich geprägte Konzept, das durch eine akzentuierte Orientierung auf Konkurrenz und Wettkampf gekennzeichnet war, scheint einem stärker freizeitorientierten Sportkonzept gewichen zu sein, das auf einen Bedeutungsgewinn von Motiven wie Fitneß, Gesundheit oder Spaß hinweist“ (Heim, 1996, S. 57). Das heißt mit anderen Worten der Autor konstatiert, dass eine Abwendung von der leistungssportlichen Orientierung hin zu einem Verständnis von Sport als Freizeitgut bei den Sportstudenten festzustellen ist.

Im Rahmen des Projektes „Berufliche Entwicklung und Arbeitssituation von Turn- und Sportlehrer/innen“ (BEATUS) veröffentlichten Baillod und Moor 1997 mit ihrem Buch „In Bewegung – Sportlehrerinnen und Sportlehrer sprechen über ihren Beruf“ eine, wie sie es selbst nennen, „Informations- und Entscheidungsgrundlage“ (Baillod & Moor, 1997, S. 5) für alle, die sich mit dem Sportlehrerberuf auseinandersetzen wollen. Die Inhalte basieren auf Gesprächen mit 152 Schweizer Sportlehrern und Sportstudierenden, sowie der Auswertung von 497 Fragebögen (Baillod & Moor, 1997, S. 8). Die Autoren legen in ihrem Buch zunächst vier Karrierewege von Sportlehrern dar und gehen im Anschluss unter anderem auf die „berufliche Zukunftssicht der Studierenden, ihre Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen“ ein (Baillod & Moor, 1997, S. 9). Auch in dieser Studie wird festgestellt, dass für die Mehrheit der Studierenden „[...] die eigene Freude am Sport und an der Bewegung ein zentrales Motiv für ihre Studienwahl“ ist (Baillod & Moor, 1997, S. 45). Das Sportmotiv ist sogar entscheidender als das Unterrichtsmotiv (Baillod & Moor, 1997, S. 50). Das bestätigte sich auch in einer Teilstudie des Projektes von Gerbig, Calcagni und Baillod (1994). Ein bis dahin nur am Rande (vgl. Heim, 1996; Pilz et al., 1981) aufgegriffener Aspekt, stellt die Motivation dar, das Hobby zum Beruf zu machen, was laut Baillod und Moor (1997, S. 49) „bei der Berufswahl mehrerer Studierender mitgespielt“ hat. Außerdem ist die Erkenntnis interessant, dass sich die Befragten auch eine berufliche Zukunft außerhalb des Lehramts vorstellen können. Hier werden unter anderem der Trainerberuf, Tätigkeiten im Freizeit- und Breitensport sowie auch Gesundheits- und Rehabilitationssport genannt (Baillod & Moor, 1997, 72ff.).

Feuerstein-Zerlauth und Rotkopf (2003) untersuchten ebenfalls für Österreich im Rahmen von Interviews die Motivation der Berufs- und Fächerwahl von Sportstudenten und gelangten in einer ersten Auswertung zu der Erkenntnis, dass sowohl die eigene Sportausübung –

jedoch auch hier weniger leistungssportlich orientiert – als auch ein hohes Interesse am Unterrichten zu den Hauptmotiven zählen (Feuerstein-Zerlauth & Rotkopf, 2003, S. 63). Eine Aussage zur Anzahl der Interviews sowie der Auswertungsmethode wird nicht getroffen. Interessant ist folgende Aussage: „Alle befragten Studierenden sind von ihrer Eignung für dieses Fach durch ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Sport überzeugt“ (Feuerstein-Zerlauth & Rotkopf, 2003, S. 67). Das heißt mit anderen Worten, dass die Studierenden sich aufgrund ihrer persönlichen sportlichen Erfahrungen vor und/ oder während ihres Studiums als qualifiziert dazu ansehen, im Sport – hier im Lehramt, deswegen im sehr weit gefassten Sinne – tätig zu werden. So interessant es sein mag, ist diesem Ergebnis jedoch kritisch hinzuzufügen, dass die Autoren keine Angaben über die methodische Vorgehensweise zur Erlangung dieser Erkenntnis machen.

Im Jahr 2006 veröffentlichte Asmussen (2006) die Ergebnisse einer Studie, die in Kooperation des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung mit dem Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung der Universität Mainz entstand. Sie unternahm den Versuch einer Identifikation von Orientierungsmustern bei Studienanfängern respektive untersuchte den Zusammenhang zwischen studentischen Orientierungsmustern und der Studienfachwahl, indem sie mehr als 2.500 Studierende⁴⁹ der Universität Mainz durch schriftliche Befragung mit einem Fragebogen (Asmussen, 2006, 115, 131). Sie erfasste Studierende aus den Fachbereichen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Philologie, Geschichtswissenschaften, Physik, Biologie und Sport (Asmussen, 2006, S. 115). Asmussen führte multivariate Analysen (Faktoren- und Diskriminanzanalysen) durch (Asmussen, 2006, 117ff.) und gelangte hinsichtlich der Sportstudierenden zu der Erkenntnis, dass sie vergleichsweise sicherheitsorientiert sind. „Diese Sicherheitsorientierung ist verbunden mit dem Wunsch nach Absicherung des Lebensunterhaltes, einem ungefährdeten Arbeitsplatz und der Hoffnung, dass der spätere Beruf keine allzu dominante Rolle in der Lebensgestaltung einnimmt. Konkurrenzorientiertes Verhalten ist indessen bei Sportstudierenden in der Gegenüberstellung zu anderen Gruppen unterdurchschnittlich ausgebildet“ (Asmussen, 2006, S. 139). Außerdem ist die Erkenntnis interessant, dass sich die Befragten des Faches Sport und Studienanfänger geistes- und kulturwissenschaftlicher Studiengänge hinsichtlich

⁴⁹ Hier sei darauf hingewiesen, dass die Befragung bereits 1999/2000 erfolgte (Asmussen (2006, 115, 131), sodass hier (noch) keine Rückschlüsse auf die Umstellung der Studienstruktur – Stichwort Bologna-Reform – gezogen werden können und berücksichtigt werden muss, dass die Stichprobe im „alten“ Studiensystem entstand.

der Orientierungsmuster nicht signifikant unterscheiden, da bei der Durchführung der Diskriminanzanalyse zur Differenzierung keine der Motivationskomponenten herangezogen werden konnten (Asmussen, 2006, 139f.). Dies bestätigt/ rechtfertigt nicht zuletzt auch ein Stück weit die vorgenommene Einordnung des Faches Sport in die Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport in den HIS-Befragungen (siehe Abschnitt 4.4.1.).

Hinsichtlich neuerer Studien liegen laut bestem Wissen der Autorin nur Diplomarbeiten aus Österreich vor. Hier hat beispielsweise Pemmer 2009 an der Universität Wien im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit dem Thema „Berufswahl Sportlehrer“ acht Studierende des ersten oder zweiten Semesters der Studienrichtung Lehramt „Bewegung und Sport“ im Rahmen von qualitativen Interviews befragt. Sie wertete mit Hilfe der Grounded Theory und Analysen der Einzelfälle aus (Pemmer, 2009, S. 9). Ebenfalls 2009 fertigte Marszalek ihre Diplomarbeit mit dem Titel „Zugangsmotive von Studierenden für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach ‚Bewegung und Sport‘“ an der Universität Wien an. Sie analysierte 220 Motivationsschreiben von Bewerbern für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ und wertete diese mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse in Kombination mit induktiven Kategorienbildung aus (Marszalek, 2009, 81, 87). Beide Arbeiten liefern keine für die vorliegende Forschungsarbeit inhaltlich neuen Erkenntnisse. An der Universität Innsbruck reichte Mayerhofer 2012 seine Diplomarbeit zum Thema „Motive und Barrieren zum Lehramtsstudium ‚Bewegung und Sport‘“ ein. Er befragte mittels eines Online-Fragebogens 287 Sportstudenten, wobei 135 Lehramtsstudenten sowie 153 Bachelor- und Masterstudenten waren (Mayrhofer, 2012, S. 5). Im Durchschnitt waren die Teilnehmer seiner Studie 28,74 Jahre alt (Mayrhofer, 2012, S. 48). Bei der durchgeführten Faktorenanalyse nehmen die folgenden Motivkomplexe die ersten drei Plätze ein: „Freude am Sport“, „Pädagogisches Interesse“ und „Fähigkeitsüberzeugung“ (Mayrhofer, 2012, S. 5). „Somit werden die ersten drei Plätze von intrinsischen Motiven zum Lehramtsstudium ‚Bewegung und Sport‘ belegt“ (Mayrhofer, 2012, S. 66). Das wiederum bestätigt die anhand der über die Jahrzehnte verteilten Studien erlangte Erkenntnis, dass Sportstudenten eher von intrinsischen als von extrinsischen Beweggründen bei der Studienwahl geleitet sind.

4.5. Einflussfaktoren und Charakterisierung von Wirtschaftswissenschaften-Studenten

Im folgenden Kapitel wird die Gruppe der Studenten der Wirtschaftswissenschaften einer näheren Betrachtung unterzogen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass wie vorab (siehe Abschnitt 3.2.3.) ausgeführt, ein Großteil des MBA-Studiums aus wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen besteht und der Studiengang MBA Sportmanagement der FSU (wenn auch am Institut für Sportwissenschaft angesiedelt), dessen Absolventen die Befragten der in Kapitel 6 dargestellten empirischen Vertiefungsstudien sind, demnach eher ein wirtschaftswissenschaftliches als ein sportwissenschaftliches Studium darstellt oder im besten Fall als eine Kombination aus beiden betrachtet werden kann. Auch hier werden zunächst die aktuellen Erkenntnisse der HIS-Studien aufgearbeitet und im darauffolgenden Unterkapitel ergänzende Erkenntnisse weiterer Studien aufgeführt.

4.5.1. Aktuelle Angaben zu Studenten der Wirtschaftswissenschaften in Deutschland

In den HIS-Studienanfängerbefragungen, die auch an dieser Stelle zunächst als Grundlage für die Darstellung aktueller Daten und Erkenntnisse dienen, werden Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in eine Fächergruppe zusammengefasst und an einigen Stellen zusammen mit den Rechtswissenschaften ausgewiesen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 3). So gab es in Deutschland zum Wintersemester 2011/12 insgesamt 131.600 Erstimmatrikulierte in der Fächergruppe Rechts-/ Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften. Dies stellt einen Anstieg von 16% im Vergleich zum Studienbeginn 2010 dar (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 15f.). Das Geschlechterverhältnis war zum Wintersemester 2011/12 ausgeglichen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 17, 19).

Insgesamt begannen zum Wintersemester 2011/12 von allen Erstimmatrikulierten 22% ein Studium mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung. Davon wiederum waren es 11%, die diese zwischen Schulabschluss und Immatrikulation abschlossen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 38f.). Studienanfänger mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung stammen interessanterweise – wie auch bereits in den Vorjahren – 2011 primär aus den Fächergruppen Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften (34%) und Ingenieurwissenschaften (28%). Aufgrund dessen ist auch zuvor (bei der Charakterisierung von Sportstudenten, siehe Abschnitt 4.4.) nicht auf die Frage nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung eingegangen worden. Die

absolvierten Berufsausbildungen stehen, wie in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich wird, meist im Zusammenhang mit dem späteren Studienfach.

Berufsgruppe des Ausbildungsberufs	Fächergruppe Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften
Fertigungsberufe	11 %
Technische Berufe	9 %
Warenkaufleute	58 %
Bank-/ Versicherungskaufleute	63 %
Organisations-/ Verwaltungs-/ Büroberufe	52 %
Gesundheitsdienstberufe	24 %

Tabelle 22: Studienanfänger der Fächergruppe Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Berufsgruppe des Ausbildungsberufs

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 40f.)

Aus der Tabelle 22 wird erkenntlich, dass die dick markierten Berufsgruppen, die den Großteil der absolvierten Berufsausbildungen ausmachen, in inhaltlichem Zusammenhang mit einem wirtschafts-/ oder sozialwissenschaftlichen Studium stehen.

Hinsichtlich der Studienwahlmotive in der Fächergruppe der Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften lässt sich feststellen, dass die Studienanfänger hier ihre Entscheidung seltener auf intrinsischen Motiven begründen. So hat das Fachinteresse und damit in Verbindung das Interesse an Forschung – im Vergleich zu den anderen Disziplinen – eine seltenere Bedeutung. Des Weiteren spielen auch intrinsische Motive, wie beispielsweise Neigung und Begabung, eine vergleichsweise untergeordnete Rolle (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 79). In der Konsequenz lässt sich konstatieren, dass das Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften überdurchschnittlich häufig extrinsisch motiviert ist. So erwarten sich 82 % „viele Berufsmöglichkeiten“, 70 % „gute Verdienstmöglichkeiten“ und 68 % „eine sichere Berufsposition“ (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 80). Außerdem bestimmen die Wünsche, „selbständig arbeiten zu können“ (65 %) sowie nach einem „hohen beruflichen Status“ (60 %) die Studienwahl. Im Kohortenvergleich verliert das Motiv „selbständig arbeiten können“ über die Jahre an Bedeutung; wird jedoch im Vergleich zu den anderen Fächergruppen noch immer überdurchschnittlich häufig eingestuft (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 80). Überdies weisen Studenten der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vermehrt karriere- und erfolgsorientierte Berufsziele auf. Für sie ist es vergleichsweise wichtig, gut zu verdienen (68 %) und sie möchten über gute Aufstiegsmöglichkeiten verfügen (65 %). Außerdem wollen sich Studierende dieser Fächergruppe nicht fest an ein Unternehmen oder

eine Institution binden, sondern es ist für sie von hoher Bedeutung, immer offen zu sein für neue Betätigungsmöglichkeiten (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 186).

Die zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten werden von den Erstimmatrikulierten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von 67 % als günstig beurteilt. 18 % schätzen diese als teilweise gut und 9 % als ungünstig ein (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 93). 68 % der Studienanfänger in der Fächergruppe Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften schätzt die Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich zukünftiger Beschäftigungsmöglichkeiten als günstig ein (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 94). Die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten werden von 79 % als günstig beurteilt (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 96). Arbeitsmarktüberlegungen spielten im Wintersemester 2011/12 für 59 % der Studienanfänger dieser Fächergruppe in Bezug auf ihre Studienfachwahl eine große Rolle (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 98).

Von den Studienanfängern in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im Wintersemester 2011/12 können sich zum Ende des ersten absolvierten Semesters 70 % „auf jeden Fall“ oder zumindest „wahrscheinlich“ vorstellen, ein Master-Studium zu absolvieren (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 107). Hierbei kommt für 73 % ein konsekutives und für 22 % ein weiterbildendes Master-Studium in Frage (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 108). Im Vergleich zu den anderen Fächergruppen kam, wie oben bereits erwähnt, bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften am häufigsten (10 %) ein berufsbegleitendes Studium in Betracht (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 109).

Bezüglich der Erfüllung von Studienerwartungen lässt sich für die an dieser Stelle näher betrachtete Fächergruppe feststellen, dass seltener als in anderen Fächergruppen, die „Erwartungen an die Ausstattung der Hochschule“ erfüllt werden. Allgemein werden die Erwartungen insgesamt jedoch durchschnittlich häufig erfüllt (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 145f.). 80 % der Erstimmatrikulierten zum Wintersemester 2011/12 in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften würden das gleiche Studium nochmals wählen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 155). Hinsichtlich der Finanzierung von Studienbeiträgen zeigt sich in dieser Fächergruppe, dass die primäre Unterstützungsquelle „Eltern, Partner/-in und Verwandte“ sind (68 %) und 54 % der Studienanfänger der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften jobben. Mit 23 % verfügen die Erstimmatrikulierten dieser Fachrichtungen überdurchschnittlich häufig selbst über entsprechende finanzielle Mittel (Willich et al., 2011, S. 298).

4.5.2. Weitere Erkenntnisse zur Charakterisierung, Sozialisation und Einflüssen von Studenten der Wirtschaftswissenschaften

Weitere Erkenntnisse zur Charakterisierung der Studenten der Wirtschaftswissenschaften in Deutschland bringt der 2006 erschienene Bericht „Das Studium der Betriebswirtschaftslehre“ von Ramm und Multrus (2006), der vom BMBF herausgegeben wurde. Auch wenn insbesondere die Daten nicht mehr ganz aktuell und Studierende anderer wirtschaftswissenschaftlicher Zweige nicht mit eingeschlossen sind, leisten ausgewählte Aspekte dennoch einen Beitrag zur näheren Beschreibung der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und werden aufgrund dessen in der Folge kurz dargestellt.

So halten Ramm und Multrus (2006, S. 4) fest, dass Konkurrenz unter den Studierenden der BWL im Vergleich zu anderen Fächergruppen häufiger ein Kennzeichen für das Studienfach⁵⁰ ist. Außerdem ziehen betriebswirtschaftliche Studenten vergleichsweise oft eine Selbstständigkeit und im Kontext dessen eine eigene Unternehmensgründung in Betracht und wünschen sich dahingehend Unterstützung von ihrer Hochschule (Ramm & Multrus, 2006, VIII, 86, IV, 89f.). BWL-Studenten stellen fest, dass ihr Studium ihnen eine berufsqualifizierende akademische Ausbildung bietet, wobei die wissenschaftliche Unterrichtung und Auseinandersetzung häufig zu kurz kommen (Ramm & Multrus, 2006, IX). „Dies kommt zwar den Orientierungen vieler Studierender dieses Faches, die sich für Wissenschaft und Forschung wenig interessieren, entgegen und könnte somit als Stärke des Faches bezeichnet werden. Aber die Folgen für eine geringere Studienqualität und weniger Studierenerträge, vor allem in den Schlüsselkompetenzen, weisen den Verzicht auf vertiefende Wissenschaftlichkeit letztlich eher als Nachteil aus“ (Ramm & Multrus, 2006, IX). Da auf die Motive in der Studienfachwahl und im Kontext dessen die Rolle des Fachinteresses bereits oben eingegangen wurde, erfolgt hier keine nähere Betrachtung der (bestätigenden) Ergebnisse von Ramm und Multrus (2006, S. 9). Über einen ernsthaften Studienabbruch denken BWL-Studenten nicht häufiger nach, als die Studierenden der anderen Fächergruppen zusammen (Ramm & Multrus, 2006, S. 15).

Hinsichtlich der sozialen Herkunft in Bezug auf den höchsten Bildungsabschluss der Eltern stellen Ramm und Multrus (2006, S. 6) fest: „Die Bildungsvererbung findet bei den Studierenden im Fach BWL im selben Umfang statt, wie bei den anderen Studierenden [...]“. So

⁵⁰ Gemeint ist wohl die Studienfachkultur.

hat bei 44 % der BWL-Studenten an Universitäten mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss (im Vergleich Universitätsstudierende aller Fächer: 45 %) (Ramm & Multrus, 2006, S. 6).

Wie bereits in Abschnitt 4.4.2. erwähnt, beschäftigt sich Asmussen (2006) in ihrer Studie „Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl“ mit Orientierungsmustern für die Wahl eines bestimmten Studienfaches. Bei der Auswertung ihrer Befragung mittels Fragebogen von über 2.500 Studierenden verschiedener Fächergruppen (vgl. Abschnitt 4.4.2.) der Universität Mainz stellt sie hinsichtlich Studierender der Wirtschaftswissenschaften – sie betrachtet sowohl diese Fächergruppe als auch die Fächergruppen Sozialwissenschaften als auch Rechtswissenschaften einzeln – folgendes fest: „Eine Fokussierung auf die Studienanfänger, die sich für einen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang entschieden haben, bringt zum Vorschein, dass sie hohen Wert auf Aspekte legen, die für eine statusorientierte Haltung sprechen“ (Asmussen, 2006, 143f.). Zu diesem Schluss kommt sie aufgrund von Indikatoren wie, dass es Studierenden dieses Studienfachs wichtig ist, später eine leitende Position im Beruf einzunehmen, ein hohes Einkommen zu haben und das Bestreben Ansehen zu erlangen für sie Beweggründe für das Studium sind. Außerdem sind sie in ihrer Studienwahl vergleichsweise häufig von der Intention geleitet, „den eigenen Lebensunterhalt abzusichern und eine gesicherte Arbeitsstelle zu bekommen“ (Asmussen, 2006, S. 144). Des Weiteren stellt Asmussen (2006, S. 144) fest, dass im Vergleich respektive der Gegenüberstellung zu den anderen Studierendengruppen, die Studenten der Wirtschaftswissenschaften verhältnismäßig wenig daran interessiert/ dadurch motiviert sind, im Studium Fachwissen zu erwerben oder auch eigene Begabungen und Fähigkeit auszuweiten, was (nochmals) bereits oben erwähnte Erkenntnis unterstreicht.

4.6. Charakterisierung und Motive von Sportmanagement-Studenten

Da die im empirischen Teil der vorliegenden Forschungsarbeit näher beleuchteten ein MBA-Studium mit dem Schwerpunkt respektive der Spezialisierung Sportmanagement absolviert haben, wird nun auf einige wenige Studienergebnisse, die zur Charakterisierung von Sportmanagement-Studenten/ -Absolventen beitragen, eingegangen. Hier sei vorweggenommen, dass die diesbezügliche Literatur als sehr begrenzt anzusehen ist. Im Folgenden werden zunächst Studien aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland und Österreich)

betrachtet und im Anschluss daran ergänzend ausgewählte Ergebnisse aus den USA sowie eines aus Australien vorgestellt.

4.6.1. Sportmanagement-Studenten in Deutschland und Österreich

Packheiser und Hovemann (2012a, S. 1) untersuchten in ihrer Studie „Entscheidungskriterien für die Hochschulwahl im Sportmanagement“ unter anderem die Kriterien, die die Studienwahl von Sportmanagement-Studenten an der Universität Leipzig beeinflusst haben. Die Stichprobe der Erhebung beinhaltet insgesamt 50 Studierende (29 Bachelorstudierende und 21 Masterstudierende), die zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Lehrveranstaltungen der Hochschule besucht hatten (Packheiser & Hovemann, 2012a, 5f). Aus der folgenden Tabelle 23 wird die Geschlechterverteilung der Befragten ersichtlich.

	Bachelor	Master
männlich	72,4 %	61,9 %
weiblich	27,6 %	38,1 %

Tabelle 23: Geschlechterverteilung der Befragten im Bachelor- und Masterstudiengang Sportmanagement der Universität Leipzig

(Quelle: Eigene Darstellung, Angaben von Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 6)

Bezüglich der Frage nach dem zentralen Grund für das Studium war laut Packheiser und Hovemann (2012a, S. 6) nur eine Nennung der sechs vorgegebenen (drei intrinsische und drei extrinsische) Motive möglich. Die Auswertung (siehe Tabelle 24) ergab folgendes Ergebnis: Das fachspezifische Interesse stellt den zentralen Grund in der Studienwahl sowohl für Studierende des Bachelor- als auch des Masterstudiengangs dar. Darüber hinaus halten Packheiser und Hovemann (2012a, 6f.) fest: „Die Neigung/Begabung folgten für die Bachelorstudierenden anschließend, wohingegen die vielen Berufsmöglichkeiten für die Masterstudierenden entscheidender waren. Diese befanden sich bei den Bachelorstudierenden auf dem dritten Rang. Die gesicherte Berufsposition erfuhr insgesamt keine Nennung.“ Bezüglich des zweiten Ranges der vielen Berufsmöglichkeiten und somit eines extrinsischen Motivs bei den Masterstudenten halten Packheiser und Hovemann (2012a, S. 9) in ihrer Interpretation der Ergebnisse fest: „Da sich das Studium sowohl aus sportwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Anteilen zusammensetzt, könnte dies der Grund sein, dass die Masterstudierenden ein höheres extrinsisches Motiv hinsichtlich der Studienwahl als die Bachelorstudierenden aufweisen.“

	Bachelor	Master
fachspezifisches Interesse	51,72	66,67
aufgrund von Neigung/Begabung	20,68	4,76
persönliche Entfaltung	3,44	9,52
viele Berufsmöglichkeiten	13,79	14,28
bestimmter Berufswunsch	10,34	4,76
gesicherte Berufsposition	0	0

Nur eine Nennung möglich (Angaben in Prozent)

Tabelle 24: Zentraler Grund des Studiums
(Quelle: Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 7)

Die Kriterien für den Hochschulstandort fragten Packheiser und Hovemann (2012a, S. 7) mittels einer fünfstufigen Skala ab und kamen in der Auswertung zu folgendem, in Tabelle 25, dargestellten Ergebnis.

Kriterium	\bar{x}	σ
attraktiver Studienort	4,02	,89
keine oder geringer [sic!] Studiengebühren	3,90	1,14
guter Ruf der Hochschule und Professor/innen	3,68	,93
fachliche Gründe (z.B. spezielle Schwerpunkte)	3,51	,96
gute Ranking-Ergebnisse	2,78	,88
Nähe zum Heimatort	2,70	1,43
einzige Hochschule, die zugesagt [sic!]	2,06	1,40
Verwandte/Partner/Familie	2,02	1,25
attraktives Partnerunternehmen	1,88	,89

1 = sehr unwichtig

5 = sehr wichtig

Tabelle 25: Wichtigkeit einzelner Kriterien der Hochschulwahl
(Quelle: Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 7)

Als am wichtigsten wurde der Studienort, gefolgt von keine oder geringe Studiengebühren genannt. Rang drei nahm der gute Ruf der Hochschule und der Professor/innen ein. Die fachlichen Gründe folgten an vierter Stelle. Die Kriterien Verwandte/Partner/Familie und attraktives Partnerunternehmen sind am unwichtigsten.

Außerdem wurden die Sportmanagement-Studenten der Universität Leipzig zu ihren bevorzugten Berufsfeldern befragt. Hier war nur eine Nennung möglich und die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 26 gelistet.

Institutioneller Rahmen	Bachelor	Master
Sportverband	28,5	23,8
Sportverein	14,2	9,5
Kommunale Sportverwaltung	3,5	9,5
Kommerzielle Einrichtung	3,5	14,2
Agentur	7,1	9,5
Sportartikelindustrie/-handel	25	28,5
Tourismusbranche	0	4,7
Hochschule/Bildungseinrichtung	3,6	0
Selbstständig	7,1	0
Presse, Rundfunk, Fernsehen	7,1	0

Nur eine Nennung möglich (Angaben in Prozent)

Tabelle 26: Bevorzugte Berufsfelder von Bachelor- und Masterstudierenden
(Quelle: Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 8)

Die bevorzugten Berufsfelder der Masterstudenten – deren Betrachtung im Hinblick auf die Problemstellung im Vergleich zu den Bachelor-Studenten an dieser Stelle die größere Relevanz hat – sind zum einen die Sportartikelindustrie und zum anderen die Sportverbände, gefolgt von kommerziellen Einrichtungen. Auf den nachfolgenden Rängen wurden Sportvereine, die kommunale Sportverwaltung und Agenturen genannt.

Des Weiteren fragten Packheiser und Hovemann (2012a, S. 8) die Studierenden, ebenfalls anhand einer fünfstufigen Skala, bezüglich ihrer Sicherheit hinsichtlich der Wahl des Berufsfeldes. Hierbei ergab sich, wie die Tabelle 27 zeigt, dass sich die Masterstudenten in ihrer Wahl sicherer fühlten als die Bachelorstudenten. Dies erklären sich Packheiser und Hovemann (2012a, S. 10) in ihrer Interpretation der Ergebnisse damit, dass Masterstudenten möglicherweise bereits Berufserfahrungen gesammelt haben und sich ihrer Stärken und Schwächen bewusster sind, was sich in der Konsequenz auf die Berufswahl auswirken kann.

	Bachelor	Master
sehr unsicher	6,7	5,0
unsicher	10,0	5,0
teils, teils	43,3	35,0
sicher	36,7	50
sehr sicher	3,3	5,0

Tabelle 27: Sicherheit gegenüber der Berufswahl (Angaben in Prozent)
(Quelle: Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 9)

Da es laut Kenntnisstand der Autorin keine weiteren Studien gibt, die sich mit den Motiven, den Eigenschaften oder einer anderweitig näheren Bestimmung von Sportmanagement-Studierenden in Deutschland beschäftigen, sei nachfolgend auf die Ergebnisse von zwei Bachelorarbeiten, die am Institut für Sportwissenschaft [ISW] der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (Österreich) durchgeführt wurden, eingegangen. Der Hinweis auf die Herkunft der Studien/ Ergebnisse soll die damit (unter Umständen) einhergehenden Limitationen, beispielsweise hinsichtlich der Qualität und/ oder Stichprobengröße, der Forschungsarbeiten hervorheben. Dennoch hat sich die Autorin für die Vorstellung der Ergebnisse entschieden, da diese einen Beitrag zum (defizitären) Forschungsstand leisten.

Sowohl Brunner (2014) als auch Nagiller (2014) untersuchten im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten die Motive für ein Sportstudium an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Sie erhoben Daten von Studierenden aus drei verschiedenen Studienrichtungen – Bachelorstudium Gesundheits- und Leistungssport, Bachelorstudium Sportmanagement und Masterstudium Sport- und Bewegungswissenschaft – und verglichen diese hinsichtlich einzelner Aspekte untereinander (Brunner, 2014, S. 6; Nagiller, 2014, S. 8). Im Folgenden wird nur auf ausgewählte Ergebnisse der Studierenden des Bachelor-Studiengangs Sportmanagement ($n = 47$ (Brunner, 2014, S. 7; Nagiller, 2014, S. 11)) eingegangen. Brunner (2014, S. 6) und Nagiller (2014, S. 10) gaben in ihrem (gemeinsamen) Online-Fragebogen 29 Motive (diese stammen zum Teil unter anderem aus den Arbeiten von Hotter (1995) und Mayrhofer (2012) siehe Abschnitt 4.4.2.) vor, sowie die Möglichkeit ein anderes Motiv, als die vorgegebenen, zu ergänzen. Die Motive konnten mit einem Regelschieber von 0 - 100, wobei 0 = trifft nicht zu und 100 = trifft voll zu entsprach, bewertet werden. Die Abfragung der Motivnennung begann mit: „Ich habe mich für das Sportstudium am ISW entschieden, weil...“ (Brunner, 2014, S. 6; Nagiller, 2014, S. 15). In ihren Darstellungen der Ergebnisse der drei Studien-

richtungen beschränkten sich Brunner (2014, S. 10) und Nagiller (2014, S. 16) auf die jeweils ersten (/häufigsten) fünf Motivbewertungen. Die Bewertung der Sportmanagement-Studenten ist in der folgenden Tabelle 28 ersichtlich.

Motiv	Mittelwert	SD
Sport im Allgemeinen wichtig ist	91	11
ich sportliche Inhalte generell interessant finde	89	14
ich studieren wollte, und mich Sport am meisten interessiert	81	23
ich gerne mit sportlichen Personen arbeite	79	22
mich die Atmosphäre in Innsbruck (Sportangebot, Bars, Natur, usw.) angezogen hat	72	26

Tabelle 28: Motivreihung Bachelor Sportmanagement
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Nagiller, 2014, 15ff.)

Hierbei zeigt sich, dass die am häufigsten genannten Motive intrinsischer Natur sind. Auch bei einer getrennten Geschlechterbetrachtung bestätigt sich dies (Brunner, 2014, S. 11). Jedoch verweist Brunner (2014, S. 12) ergänzend auf folgenden Unterschied: „Auf den letzten Rängen befinden sich bei den Studenten die Motive „Rat“ und „leicht“ und bei den Studentinnen „viel Geld“ und „leicht“. Des Weiteren stellt Nagiller (2014, S. 18) fest, dass es keine signifikanten Unterschiede beim Vergleich des Motivs „ich sportliche Inhalte generell interessant finde“ zwischen den Studierenden der Bachelorstudiengänge Gesundheits- und Leistungssport sowie Sportmanagement gibt. Bezüglich des Motivs „ich mit dem Abschluss eines Sportstudiums finanziell abgesichert bin“ konstatiert Nagiller (2014, S. 21) hingegen, dass die Gesundheits- und Leistungssportstudenten dieses als hochsignifikant niedriger einschätzen als die Sportmanagementstudenten. Außerdem fügt er bezüglich weiterer Unterscheidungen zwischen den beiden Studienrichtungen hinzu: „Sportmanagementstudenten bewerten die Motive „Studentenleben“, „führende Position“ und „viel Geld“ signifikant höher als ihre Kommilitonen aus der Studienrichtung Gesundheits- und Leistungssport. Die Studenten aus letztgenanntem Studiengang werten die Motive „Gesellschaft“, „Vermittler von Sport“, „flexible Arbeitszeiten“, „dazulernen“ und „Hobby zum Beruf“ signifikant höher als Sportmanagementstudenten“ (Nagiller, 2014, S. 23). Schließlich sei nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei den zuletzt vorgestellten Ergebnissen um Studien im Rahmen von Bachelorarbeiten handelt und somit deren Erkenntnisgewinn, wenn auch interessant, nicht überbewertet werden kann beziehungsweise sollte.

4.6.2. Sportmanagement-Studenten und -Absolventen in den USA

Sportmanagement-Studiengänge haben in den USA eine längere Tradition als in Europa. Allerdings ist auch hier der Forschungsstand hinsichtlich der Beweggründe und Merkmale von Studenten und Absolventen recht überschaubar. Da die USA sowohl hinsichtlich des Bildungssystems als auch dem nachgelagerten Berufsfeld eines Sportmanagers schwer mit Deutschland zu vergleichen sind, soll im Folgenden nur auf ausgewählte einzelne Studien und Ergebnisse eingegangen werden, die einen Beitrag zum Erkenntnisgewinn hinsichtlich des Forschungsstandes die Problemstellung der vorliegenden Arbeit betreffend leisten, sowie auf weitere, für den interessierten Leser, lediglich verwiesen werden.

Lewis und Quarterman (2006) befragten 2003 Studenten in Masterstudiengängen von zehn Universitäten in den USA, welche Faktoren für sie am bedeutendsten waren hinsichtlich der Entscheidung für die Immatrikulation in ein Sportmanagement-Programm. Sie werteten eine Stichprobe von $n=194$ aus, was eine Rücklaufquote von 54% darstellte (Lewis & Quarterman, 2006, S. 717). Die Befragten waren zwischen 21 -49 Jahre alt, mit einem Mittelwert von 25,4. Fast alle Teilnehmer (88,6%) waren zwischen 20-29 Jahre (Lewis & Quarterman, 2006, S. 721). Lewis und Quarterman gaben 20 Items vor, die auf einer 5-Punkt-Likert-Skala mit den folgenden Werten beurteilt werden sollten: „5-strongly agree, 4-agree, 3-uncertain/neutral, 2-disagree, and 1-strongly disagree“ (Lewis & Quarterman, 2006, S. 721). In ihrer statistischen Analyse fanden sie heraus, dass einer Vielzahl an Einflussfaktoren eine große Bedeutung zugemessen wird. So gaben beispielsweise mehr als die Hälfte der Teilnehmer (55,2%) an, dass sie mehr als zwei Drittel der vorgegebenen Faktoren (14 oder 70%) als sehr wichtig einschätzen (Lewis & Quarterman, 2006, S. 723). In der folgenden Tabelle 29 sind die Mittelwerte für die drei als am wichtigsten bewerteten Faktoren ersichtlich.

Choice Factor	Mean	SD
I enjoy athletics	4.84	.470
I enjoy being in an athletic setting	4.80	.544
I desire to know about the sport business	4.41	.710

Tabelle 29: Beweggründe von Studenten für ein Masterstudium im Sportmanagement
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lewis & Quarterman, 2006, S. 724)

Anhand der oben stehenden Tabelle zeigt sich, dass fachliche Inhalte von den Befragten als am bedeutendsten gewertet wurden und nicht andere, wie beispielsweise karriereorientierte

Faktoren, die treibende Kraft bei der Entscheidung für ein Sportmanagement-Masterstudium waren.

Auf Basis der Durchführung einer multivariaten Varianzanalyse stellen Lewis und Quartermann (2006, S. 722) zudem keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Gewichtung der Einflussfaktoren zwischen Männern und Frauen fest. Des Weiteren untersuchten die Autoren ihre Stichprobe hinsichtlich möglicher Unterschiede in verschiedenen ethnischen Herkunftsgruppen. Da diese Ergebnisse allerdings nicht von Relevanz für die vorliegende Fragestellung sind, sei der interessierte Leser für diese Ergebnisse auf Lewis und Quartermann (2006, S. 722) verwiesen.

Aufbauend auf der Studie sowie dem Fragebogen von Lewis und Quartermann (2006) führten Chen, Adams-Blair und Miller (2013, S. 134) eine Untersuchung mit 221 Sportmanagement-Studenten (82% männlich und 18% weiblich) in Bachelor- und Masterprogrammen von zwei staatlichen Hochschulen in Kentucky (USA) durch, die folgendes Ziel hatte: „[...] to identify those students' needs and wants in order to properly guide and advise them obtaining a career in sports“ (Chen et al., 2013, S. 132). Für die Skalen-Items nutzten sie eine 4-Punkt-Likert-Skala mit der folgenden Einteilung: „1 = weak, 2 = moderately strong, 3 = strong, 4 = very strong“ (Chen et al., 2013, S. 134). Auch sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Studien- beziehungsweise Berufswahl durch die Liebe und den Enthusiasmus zum Sport beeinflusst scheint (Chen et al., 2013, S. 132). Außerdem stellten sie fest, dass dieses Motiv von den männlichen Befragten stärker beurteilt wurde als von den weiblichen (Chen et al., 2013, S. 134).

Das oben stehende Ergebnis, dass ein Interesse am Sport per se als bedeutendster Entscheidungsfaktor bei der Studienfachwahl im Fach Sportmanagement anzusehen ist, konnten auch Hancock und Greenwell (2013) bestätigen. Sie werteten im Rahmen ihrer Studie eine Stichprobe von n=249 Sportmanagement-Studenten in Bachelorprogrammen von sechs verschiedenen Universitäten (drei privat und drei staatlich) in den USA aus (Hancock & Greenwell, 2013, S. 18). Hancock und Greenwells Stichprobe bestand aus 74,7% männlichen Befragungsteilnehmern und von 70,3% hatte mindestens ein Elternteil einen HSA (Hancock & Greenwell, 2013, S. 18). Sie gaben 28 Items vor und fassten diese in neun Faktorengruppen zusammen. Die Teilnehmer mussten die Items auf einer 7-Punkt-Likert-Skala von

„strongly disagree“ bis „strongly agree“ beurteilen (Hancock & Greenwell, 2013, S. 18).⁵¹ Interessanterweise haben Hancock und Greenwell bewusst den Ansatz gewählt, das Interesse am Sport und das Interesse am Sportmanagement in getrennten Items abzufragen. Auch wenn diese beiden Faktoren als die bedeutendsten eingeschätzt werden, steht das Interesse am Sport an sich (Mittelwert=6,61) und somit am Gegenstand vor dem Interesse am Sportmanagement (Mittelwert=6,15) und damit letztlich am (Berufs-)Feld (Hancock & Greenwell, 2013, 18ff.). Diesbezüglich stellen die beiden Autoren fest, dass es sicher möglich wäre, diesen geringen Unterschied zu vernachlässigen, jedoch scheint er zu zeigen, dass die Studenten das Fach aufgrund ihrer Liebe zum Sport wählen und nicht unbedingt aufgrund der betriebswirtschaftlichen oder ökonomischen Aspekte, was letztlich auch der Fakt, dass ein gutes Gehalt als ein Einflussfaktor vergleichsweise gering bewertet wurde (Mittelwert=3,98), bestätigt (Hancock & Greenwell, 2013, 19ff.; siehe diesbezüglich auch Mathner & Martin, 2012). Ferner fanden sie heraus, dass die weiblichen Befragten im Anschluss an das Studium ein geringeres Einkommen erwarteten als die männlichen (Hancock & Greenwell, 2013, S. 19). Prinzipiell scheinen Absolventen geringe(re) Einkommen und wenig Aufstiegsmöglichkeiten häufig in Kauf zu nehmen, um im Sportmanagement arbeiten zu können, was auch King (2012, S. 17) in seinem Artikel „What’s the payoff in sports?“ für den nordamerikanischen (Arbeits-)Markt der Major Leagues feststellt. Dennoch weichen die Erwartungen von amerikanischen Sportmanagement-Absolventen, sowohl an das Gehalt als auch die Aufstiegsmöglichkeiten und die Anzahl der vorhandenen (Führungs-)Positionen nach Abschluss des Studiums, von denen, die bereits tätige Sportpraktiker einschätzen, stark ab, wie Mathner und Martin (2012, S. 26) in ihrer Studie „Sport Management Graduate and Undergraduate Students’ Perceptions of Career Expectations in Sport Management“ aufzeigen. Außerdem ist vielen scheinbar nicht die Bandbreite an Berufsmöglichkeiten im Berufsfeld „Sport“ bewusst, was Chen et al. (2013, S. 136) wie folgt in ihrer Diskussion feststellen: „There was excessive emphasis in professional franchises and institutional athletic departments in participants’ responses. This result seems to reflect that participants have a pigeon-hole view of what sport industries are about, and a limited understanding about where potential job opportunities reside.“ Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommen auch Todd und Andrew (2008, S. 331).

⁵¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass in den wenigen vorhandenen (vorgestellten) Studien drei verschiedene Skalenniveaus zur Beurteilung der vorgegebenen Items verwendet wurden. Eine 4-Punkt-Likert-Skala bei Chen, Adams-Blair und Miller (2013, S. 134), eine 5-Punkt-Likert-Skala bei Lewis und Quarterman (2006, S. 721) und eine 7-Punkt-Likert-Skala bei Hancock und Greenwell (2013, S. 18).

Bezüglich der Zufriedenheit mit der Wahl des Studienfachs Sportmanagement, beziehungsweise dem nachgelagerten Berufsfeld stellt Kjeldsen (1990, S. 129) in seiner Befragung von Absolventen eines Sportmanagement-Masterprogramms an einer amerikanischen Universität fest, dass diese sehr hoch sei. Dieses Ergebnis betreffend ist allerdings zu bedenken, dass die Studie vergleichsweise alt ist (1990), Kjeldsen nur einen Datensatz von $n=69$ zur Verfügung hatte und diejenigen, die zufrieden mit ihrer Karriere sind, letztlich eher dazu neigen an solch einer Befragung ihrer Alma Mater teilzunehmen und gerade auch in den USA im Sport in den letzten Jahrzehnten einige Veränderungen stattgefunden haben.

Im Zusammenhang mit der Attraktivität des Berufsfeldes „Sport“, die Todd und Andrew (2008) in ihrer Studie „An exploratory investigation of sport management students' attraction to sport jobs“ untersucht haben, stellen die Autoren fest, dass neben dem Interesse am Sport auch „assessment of industry prestige“ (Todd & Andrew, 2008, S. 323) eine große Rolle spielt. Basierend auf dem Modell des Person-environment fit [P-E fit] entwickelten sie einen Fragebogen und werteten eine Stichprobengröße von $n=231$ aus (Todd & Andrew, 2008, 325ff.). Die Teilnehmer waren primär (83 %) Bachelor-Studenten von 27 amerikanischen Hochschulen aus 13 verschiedenen Staaten. Die Geschlechterverteilung betrug 67 % männlich und 33 % weiblich (Todd & Andrew, 2008, 328f.). Die Befragten nahmen alle an einer Sportmanagement-Konferenz teil, die auf ihre Karriereentwicklung abzielte, und im Rahmen derer die Erhebung stattfand. Ohne auf die Details des angewendeten P-E fit Modells einzugehen, sei an dieser Stelle auf das Ergebnis verwiesen, dass umso höher das Interesse am Sport ist, in dem Fall im Sinne einer Fan-Perspektive, umso stärker wird das Berufsfeld Sport scheinbar als geeignet empfunden (Todd & Andrew, 2008, S. 334).

Ergänzend sei noch auf ein Ergebnis von Sibson (2010) eingegangen. Ihre Studie bezieht sich indessen auf Studenten des Bachelor-Studiengangs „Event, Sport, and Recreation Management“ an einer australischen Hochschule, was die Begründung dafür darstellt, dass an dieser Stelle nur auf einen Erkenntnispunkt, den sie in ihrer Conclusio aufwirft, eingegangen werden soll. So stellt Sibson (2010, S. 391) dort fest: „While this course [...] is focused on managerial practices and perspectives, the results of this study indicate that students do not enrol for reasons related to status or finance, as might be the case with other ‘business’ courses. On the flipside, there are also indications that neither do they enrol purely for reasons of wanting to make a difference to society or the industry/ profession [...]“. Das heißt, sie interpretiert die Ergebnisse ihrer Studie so, dass es unklar bleibt, ob die befragten Studierenden

eher als typische „Managementstudenten“ oder „Event-, Sport-, Recreation-Wissenschaftler“ (siehe Abschnitte 4.4. und 4.5.) anzusehen sind.

Bezüglich der Curricula von Sportmanagement-Studiengängen in Nordamerika lässt sich feststellen, dass diese immer wieder in der Kritik stehen. Auch wenn aufgrund einer zunehmenden Globalisierung des Arbeitsmarktes diese nicht vollkommen irrelevant sind, ist das Berufsfeld eines Sportmanagers aufgrund der Strukturen des Sports in Deutschland, beziehungsweise Europa, wie anfangs bereits aufgeworfen, schwer mit den USA vergleichbar, beziehungsweise müsste zunächst ein Vergleich der Märkte, sowohl im Sinne der Berufsfelder wie auch der Hochschulausbildung, vorgenommen werden, was jedoch an dieser Stelle den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Aufgrund dessen soll der interessierte Leser hier nur auf ausgewählte Artikel dahingehend verwiesen werden. So brachte das *Journal Sport Management Review* 2007 ein Special Issue zum Thema „Sport Management Education“ raus. Darin beschäftigen sich Humphreys und Maxcy (2007) beispielsweise mit der Rolle, beziehungsweise dem Umfang von Lehrinhalten der Sportökonomie in Sportmanagement-Studiengängen. Außerdem analysierten Jones, Brooks und Mak (2008) das Angebot von Sportmanagement-Studiengängen in den USA kritisch und kamen unter anderem zu der Erkenntnis, dass nicht genügend qualifiziertes Personal in der Lehre der Programme tätig sei.

Letztlich sei noch darauf hingewiesen, dass der Arbeitsmarkt für Sportmanager (in Deutschland⁵²) weder als ein klar strukturierter noch ein (primär) qualifikationsbezogener, sondern vielmehr als offen und dynamisch anzusehen ist (Heinemann, 1995, S. 198). Zu Ausführungen zu den Charakteristika des Arbeitsmarktes für Sportmanager sei der interessierte Leser unter anderem auf Heinemann (1995), Horch (2012) sowie Packheiser und Hovemann (2013b), zudem beispielhaft bezüglich spezieller Ausführungen zum Arbeitsmarkt in (deutschen) Sportvereinen und Verbänden auf Horch und Schütte (2003), zu interessanten Aspekten des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Bischoff, Emrich und Pierdzioch (2012) sowie die weitere umfangreiche Literatur diesbezüglich verwiesen.

⁵² Für einen Artikel, der Karrieren im Berufsfeld Sport in Großbritannien betrachtet und ebenfalls als offen und dynamisch identifiziert, sei der interessierte Leser an dieser Stelle auf Minten und Forsyth (2014) verwiesen.

5. Zusammenfassung und Ableitung der Zielsetzung der empirischen Vertiefungsstudie

Das Kapitel 1 führt zunächst in die Themenstellung der vorliegenden Arbeit ein. Nachdem in Kapitel 2 zuerst theoriegeleitete Ansätze der Studien(fach)wahl mit besonderer Betrachtung der möglichen Einflussfaktoren beleuchtet werden, erfolgt in Kapitel 3 eine strukturelle Darstellung des deutschen Hochschulsystems unter besonderer Berücksichtigung der weiterbildenden Masterstudiengänge sowie die Einordnung von MBA-Studiengängen. In Kapitel 4 schließt die Beschreibung der Hochschulstudenten in Deutschland, die Charakterisierung von MBA-Studenten sowie Studenten ausgewählter relevanter Fächergruppen an. Im Folgenden sollen die Kapitel 2 bis 4, insbesondere deren Ergebnisse, kurz zusammengefasst werden, bevor daraus die Zielsetzung der in Kapitel 6 folgenden empirischen Vertiefungsstudie abgeleitet wird.

5.1. Zusammenfassung der theoriegeleiteten Ansätze der Studien(fach)wahl, der institutionellen Rahmenbedingungen des Hochschulsystems in Deutschland, der Entwicklung sowie der Einordnung von MBA-Studiengängen

Im an die Einleitung (Kapitel 1) anschließenden Kapitel 2 wird auf theoriegeleitete Ansätze der Studien(fach)wahl mit besonderer Betrachtung möglicher Einflussfaktoren eingegangen. Für Stagel (1984, S. 222) sind Kennzeichen wie das Geschlecht, die soziale und regionale Herkunft, institutionelle Determinanten des Bildungssystems, wie beispielsweise die Art der erworbenen HZB und auch die Motivation von Bedeutung. Ergänzend dazu unterteilt Guggenberger (1991, S. 58) die Studienwahl in drei Phasen – die grundsätzliche Entscheidung für ein Studium, die Entscheidung für einen Studienort und eine Hochschule und die Entscheidung für ein(e) Studienfach/-richtung. Zudem stellt er fest, dass die einflussnehmenden soziodemographischen Merkmale miteinander verflochten sind und sich wechselseitig beeinflussen (Guggenberger, 1991, S. 62). Außerdem merkt Guggenberger (1991, S. 62) an, dass auch die Arbeitsmarktlage und Berufsaussichten auf die Studienwahlpräferenz einwirken. Tutt (1997, S. 8) unterteilt in Anlehnung an allgemeine Erkenntnisse aus dem Marketing den Studienentscheidungsprozess in fünf Phasen: Die Prozessanregung, die Such- und Vorauswahlphase, die Bewertungsphase, die Entscheidungsphase und die Bestätigungsphase. Hinsichtlich der Studienfachwahl hält Windolf (1992, S. 77) fest, dass sie ein Prozess ist, in dem die Studienanfänger sich in eine Fachkultur integrieren, die ihren bereits zuvor durch

Sozialisation erworbenen Werten und Normen ähnelt und diese indirekt somit schon weitaus früher von durch Sozialisation vermittelte kognitive Orientierungen determiniert wird. Das heißt für ihn, dass Normen und Werte letztlich (scheinbar primär) die Studienfachwahl beeinflussen und zwar unabhängig von der Abiturnote, der sozialen Herkunft oder dem Schultyp, an dem die HZB erworben wurde (Windolf, 1992, S. 94). Letztlich lässt sich auch anhand des aktuellen systematischen Reviews von Hemsley-Brown und Oplatka (2015) feststellen, dass die vorliegenden, auf unterschiedlichen Ansätzen basierenden, Studien zur Studienfachwahl verschiedene Einflussfaktoren aufzeigen, diese sich jedoch häufig überschneiden und nicht isoliert voneinander zu betrachten sind.

Es folgt in Kapitel 3 der Stand der Forschung zu der(/n) relevanten Studienform(en) und Studienfächern. Die 1999 unterzeichnete Bologna-Reform ist eine Richtlinie für die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes, die in Deutschland im Rahmen der vorliegenden Gesetzmäßigkeiten als größtenteils umgesetzt gelten kann. Mit ihr geht die Einführung des gestuften Studiensystems einher, in dem der Bachelorabschluss (meist) den ersten berufsqualifizierenden HSA darstellt und zu dessen Zulassung eine HZB vonnöten ist. Üblicherweise aufbauend auf einem/ diesem ersten berufsqualifizierenden HSA ist in der (neuen) gestuften Studienstruktur das Masterstudium vorgesehen. Hier wird ganz allgemein zwischen konsekutiven forschungsorientierten, beziehungsweise anwendungsorientierten Studiengangprofilen und (nicht-konsekutiven) weiterbildenden Masterstudiengängen unterschieden. In Kapitel 3.2.2. wird aufgezeigt, dass sowohl die KMK als auch das HRG und das ThürHG nur unzulänglich zu einer klaren Definition von Weiterbildungsstudiengängen, im Speziellen von MBA-Studiengängen, beitragen. Aufgrund dessen dient der Definitionenkatalog für die Studenten- und Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes als Grundlage, wonach ein MBA-Studiengang in der Regel als weiterbildender nicht-konsekutiver Master als Aufbau- oder Ergänzungsstudium bezeichnet werden kann. In Kapitel 3.2.3. folgt ein Exkurs zur historischen Entwicklung von MBA-Studiengängen, die ihren Ursprung in den USA haben, welcher nicht zuletzt vor allem auch die nicht ganz unkritisch zu betrachtende Anpassungsfähigkeit des MBAs über die Jahrzehnte hinweg aufzeigt. Im Anschluss daran (Kapitel 3.2.4.) erfolgt die Einordnung von MBA-Studiengängen in das tertiäre Bildungssystem nach der Bologna-Reform, wobei hier schnell deutlich wird, dass die Vorgaben auf Landes- und Bundesebene äußerst rudimentär sind und aufgrund dessen für vorliegende Arbeit die Definition der EFMD aufgeführt wird. Detaillierter werden in der Tabelle 3: *MBA-Guidelines der EFMD im Original und in (deutschen) Stichworten* die neun Punkte, die laut der EFMD einen MBA-Studiengang kennzeichnen sollen, gelistet. Die EFMD-

Guidelines gehen unter anderem auf Zulassungsvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Prüfungsformen von MBAs ein und tragen somit zur besseren Abgrenzung der Studiengangsart bei. Letztlich stellen aber auch sie nur unverbindliche Richtlinien dar, die allerdings für die vorliegende Arbeit als Orientierung/ Maxime dienen. Auf Basis dieser Guidelines erfolgt in Kapitel 3.2.5. die Beschreibung des MBA-Studiengangs Sportmanagement der FSU sowie eine Konformitätsprüfung eben dieser normativen Vorgaben. Hierbei kann als wesentliches Ergebnis festgehalten werden, dass der Studiengang der FSU weitestgehend den Richtlinien der MBA-Guidelines der EFMD entspricht.

Im daran anschließenden Kapitel 4 wird zunächst eine Charakterisierung der Studienanfänger in Deutschland auf Grundlage der Ergebnisse der HIS-Studien vorgenommen bevor, ebenfalls basierend auf Studienergebnissen der oben genannten Institution, Studierende in Masterstudiengängen in Deutschland näher betrachtet werden. Bezüglich der Studienanfänger lässt sich zusammenfassend feststellen, dass der Frauenanteil im Wintersemester 2011/12 45 % betrug und der Anteil der Akademikerkinder laut der Erhebung bei 50 % lag (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 6). Ferner waren 34 % der Studienanfänger der hohen sozialen Schicht zuzuordnen, 28 % der gehobenen, 20 % der mittleren und 18 % der niedrigen Sozialschicht (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 9). Auch wenn tendenziell eher intrinsische Motive als entscheidend bei der Studienwahl der Studienanfänger genannt werden, lässt sich prinzipiell über die Zeit hinweg eine Zunahme der Bedeutung der extrinsischen Motive feststellen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 82). Hinsichtlich der Motive der Studienwahl bei Masterstudenten identifizieren Scheller, Isleib und Hauschildt et al. (2013, 9, 28) im Rahmen ihrer Studie für die HIS die drei Motivdimensionen „fachliches Interesse“, das „wissenschaftliche Motiv“ und das „Orientierungsmotiv“ und erkennen die Einzelitems „meine Berufschancen verbessern“, „den Kontakt zur Hochschule aufrecht erhalten“, „geringes Vertrauen in die Berufschancen mit meinem bisherigen Abschluss“ und „mein Berufsziel setzt einen Masterabschluss voraus“ mit sehr hoher Ausprägung. Der bedeutendste Grund im Kontext der Entscheidung für ein Masterstudium ist der Wunsch, die eigenen Berufschancen verbessern zu wollen (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 9). In Bezug auf die Motive bei der Hochschulwahl sind hochschulbezogene Motive, wie beispielsweise die „Qualität des Studiums“, „der gute Ruf der Lehrenden“, aber auch „der hohe Praxisbezug des Studiums“ und das „Studienangebot entspricht den fachlichen Interessen“ am bedeutendsten (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 28). Des Weiteren spielt der Umstand, dass ein Studiengang nur an einer Hochschule studiert werden kann, vergleichsweise häufig eine Rolle in der Hochschulwahl (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 10f., 28).

In Kapitel 4.3. werden Ergebnisse im Zusammenhang mit der Beschreibung von MBA-Studenten vorgestellt. Hierfür werden verschiedene Studien mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden (Fragebogen, Interviews oder auch schriftliche narrative Fragen) und auch Auswertungsmethoden (quantitativer und qualitativer Art) beleuchtet. Laut Harrall und Alpert (1989, S. 321) sind selbstständig tätige MBA-Absolventen zufriedener als angestellte. Luker et al. (1990, S. 87) bestätigen in ihrer Studie, dass MBA-Studenten karriereorientiert sind⁵³, stellen aber auch fest, dass sich im Laufe des Studiums die Erwartungen, die ursprünglich mit der Aufnahme des Studiums einhergingen, scheinbar reduzieren, beziehungsweise verändern. Chiu und Stembridge (1999, S. 35), die sich in ihrer Befragung von potentiellen MBA-Studenten an der Erhebung von Luker et al. (1990) orientieren, kommen hinsichtlich der Gründe für die Erwägung eines MBA-Studiums auf ähnliche karriereorientierte Ergebnisse. Außerdem stellen sie fest, dass der Ruf der Hochschule, das Curriculum sowie die Höhe der Studiengebühren bedeutende Auswahlkriterien für ein MBA-Programm darstellen (Chiu & Stembridge, 1999, S. 36). Zudem merken Chiu und Stembridge (1999, S. 37) anhand ihrer Ergebnisse an, dass Menschen, die bereits ein recht hohes Einkommensniveau haben, sich weniger für eine Karriereentwicklung im materiellen Sinne interessieren und sich eher aus einer intrinsischen Motivation heraus für ein MBA-Studium entscheiden, wohingegen diejenigen, die mit Hilfe eines MBA-Abschlusses ihre Karriere vorantreiben wollen, dies eher aus einer extrinsischen Motivation heraus tun und sich dies auch in ihren Kriterien bei der Auswahl eines Studienprogramms widerspiegelt. Auch Dailey et al. (2006, S. 153) bestätigen die bereits (mehrfach) genannte Karriereorientierung als primäres Motiv für ein MBA-Studium. Ferner stellt Blackburn (2011, S. 480) ebenso fest, dass MBA-Studenten mit dem Abschluss das Erreichen einer höheren beruflichen Position, ein höheres Gehalt, die Erwartung an einen sicheren Arbeitsplatz und verbesserte Beschäftigungsmöglichkeiten verbinden. In Bezug auf die Erwartungen, die MBA-Studenten an ihr Studium haben, hält Panitz (1995, S. 93) in seiner (explorativen) Studie fest, dass Studierende zu Beginn ihres Studiums eine positivere Einstellung gegenüber der Hochschule und dem Studium haben, als diejenigen, die schon weiter voran geschritten sind. Im Hinblick auf die Anlagenrendite konstatieren Holtom und Inderrieden (2007, S. 36) für den nordamerikanischen Raum, dass diese sich für MBA-Studenten an niedriger gerankten Hochschulen (überraschend sogar) mittelfristig besser gestaltet. Bruce (2009, S. 43) findet heraus, dass umso zufriedener MBA-Absolventen mit ihrem Job sind, umso höher schätzen sie den Wert des MBAs ein.

⁵³ Dies zeigt sich letztlich auch in der Betrachtung der verschiedenen Studien für andere Länder beziehungsweise Kulturen.

Nach dem Fokus auf der Studienform, erfolgt eine nähere Betrachtung von relevanten Studienfächern. Bei der Beleuchtung von Sportstudenten in Deutschland (Kapitel 4.4.) wird deutlich, dass diese in ihrer Entscheidung für das Studienfach im Vergleich zu Studierenden anderer Fächergruppen überdurchschnittlich intrinsisch motiviert sind (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 79, 86). Außerdem sind sie vergleichsweise häufig bereit, auch während ihrer Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einzulegen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 181). Unter Anwendung verschiedener methodischer Ansätze, qualitativer wie auch quantitativer Art, sowohl in den Erhebungs- als auch Auswertungsmethoden, bestätigen unter anderem die Studien von Blumenthal (1974), Schuster (1976), Pilz et al. (1981), Hotter (1995), Baillo und Moor (1997) und auch Asmussen (2006), dass die Freude und das Interesse am Sport für Sportstudenten ein oder sogar das wichtigste Motiv in der Studienfachwahl ist.

Vor dem Hintergrund, dass ein Großteil des MBA-Studiums aus wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen besteht, erfolgt in Kapitel 4.5. eine nähere Untersuchung/ Charakterisierung der Studenten der Wirtschaftswissenschaften in Deutschland. Vergleichsweise häufig absolvieren Studenten der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine Berufsausbildung vor Beginn ihres ersten Studiums. Diese wiederum steht meist im Zusammenhang mit dem späteren Studienfach (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 38f.). Für Studierende dieser Fächergruppe sind extrinsische Motive, wie gute Verdienstmöglichkeiten oder eine sichere Berufssposition, von höherer Bedeutung in der Studienfachwahl. Außerdem spielt der Wunsch nach einer selbständigen Arbeit und einem hohen beruflichen Status eine entscheidende Rolle (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 80). Studierende der Wirtschaftswissenschaften sind vergleichsweise wenig daran interessiert Fachwissen zu erwerben oder Begabungen und Fähigkeiten auszuweiten (Asmussen, 2006, S. 144). Von weitaus größerer Bedeutung ist für sie, gut zu verdienen und offen zu sein für neue Betätigungsmöglichkeiten (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 186).

Die Kombination der vorangegangenen beiden Studienfächer – das Studienfach Sportmanagement – steht im Anschluss im Zentrum der Betrachtung. Die wenigen vorhandenen Studien, die sich mit Sportmanagement-Studenten/ -Absolventen beschäftigen, beschreiben diese wie folgt (Kapitel 4.6.): Packheiser und Hovemann (2012a, S. 6) stellen sowohl für Bachelor- als auch Masterstudenten des Sportmanagements fest, dass das fachspezifische Interesse den zentralen Grund für die Studienfachwahl darstellt. Gleiches konstatieren auch

Lewis und Quarterman (2006, S. 724) sowie Chen et al. (2013, S. 134) für Sportmanagement-Studenten in den USA. Das heißt, die Motive bei der Studienfachwahl von Sportmanagement-Studenten sind meist intrinsischer Natur (Nagiller, 2014, 15ff.).⁵⁴ Hancock und Greenwell (2013, S. 18) zeigen sogar, dass das Interesse am Sport (Gegenstand) an sich noch über dem Interesse am Sportmanagement (Berufsfeld) steht und im Kontext dessen ein gutes Gehalt als Einflussfaktor auf die Studienfachwahl vergleichsweise gering bewertet wird. Die bevorzugten Berufsfelder von Sportmanagement-Master-Studenten sind laut den oben genannten Autoren die Sportartikelindustrie, sowie die Sportverbände (Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 8). Letztlich wirft Sibson (2010, S. 391) in ihrer Studie von Studenten des Bachelor-Studiengangs „Event, Sport, and Recreation Management“ an einer australischen Hochschule auf, dass es unklar bleibt, ob die befragten Studierenden eher als typische (karriereorientierte) „Managementstudenten“ oder (intrinsisch motivierte) „Event-, Sport-, Recreation-Wissenschaftler“ (siehe Abschnitte 4.4. und 4.5.) anzusehen sind.⁵⁵

5.2. Abgeleitete Zielsetzung der empirischen Vertiefungsstudien

Wie die Ausführungen in Kapitel 4 zeigen, gibt es (nach bestem Wissen der Autorin) zur Charakterisierung von MBA-Absolventen in Deutschland keine Forschungserkenntnisse. Ebenso ist, wie der Abschnitt 4.6. verdeutlicht, die Literatur zu Sport(management)-Studenten als „überschaubar“ zu bezeichnen.

Die in Kapitel 6 folgenden empirischen Vertiefungsstudien sind explorativer Art und verfolgen das Ziel der umfassenden Beschreibung der bundesweit ersten Absolventen eines MBA-Studiengangs mit dem Schwerpunkt Sportmanagement auf Grundlage ausgewählter soziodemographischer Merkmale sowie die Erfassung ihrer Gründe und Motive bei der Studienfachwahl. Dies schließt unter anderem die Betrachtung von Studienmotiven, biographischen Einflüssen sowie Erwartungen – sowohl an den Weiterbildungsstudiengang/ Titel an sich als auch mit dem Abschluss verbundene, berufsspezifische Erwartungen – ein.

⁵⁴ Bezüglich der Ergebnisse von Nagiller (2014) sei (nochmals) auf die Anmerkungen zur Herkunft und damit gegebenenfalls einhergehenden Limitationen der Studie (in Abschnitt 4.6.1.) verwiesen.

⁵⁵ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die genannten Studien zu Studierenden und Absolventen des Studienfachs Sportmanagement (bis dato) ausschließlich Vollzeitstudiengänge untersuchen und unter Umständen der Einfluss der gewählten Studienform (Vollzeit vs. Teilzeit (berufsbegleitend)) nicht außen vor gelassen werden kann und sollte, da möglicherweise, auch wenn dasselbe Studienfach studiert wird, mit der Wahl der Studienform eine vorgelagerte Selektion vonstattengeht.

Ferner sollen die gewonnenen Erkenntnisse erste Einblicke in die (neue) Studierendenzielgruppe von Weiterbildungsstudiengängen ermöglichen, um diese wiederum besser verstehen und nachvollziehen zu können und in der Konsequenz gegebenenfalls das Angebot des Studiengangs zu optimieren und/ oder an die Bedürfnisse der Nachfrager im Rahmen der unter anderem strukturell respektive (vorwiegend) gesetzlich vorgegebenen Möglichkeiten anzupassen.⁵⁶ Die so gewonnenen Ergebnisse sind (mit Einschränkungen) auch für andere Weiterbildungsstudiengänge von Interesse. Zudem leisten die erlangten Erkenntnisse einen Beitrag zur Qualitätssicherung des weiterbildenden Studienangebots, das im Kontext des lebenslangen Lernens für Hochschulen aller Art zunehmend an Bedeutung gewinnt, und so können sie sowohl den Verantwortlichen ähnlicher Angebote als Grundlage/ Orientierung dienen, als auch bei der Planung ähnlich konzipierter Studiengangsformen wertvolle Unterstützung liefern, sowie die Basis für weitere wissenschaftliche Untersuchungen darstellen.

⁵⁶ Hierbei sollten mögliche (ausschließliche) Anpassungen an die Bedürfnisse beziehungsweise Wünsche der Nachfrager immer einer äußerst kritischen Betrachtung unterzogen werden.

6. Empirie

Die in Kapitel 6 folgende empirische Vertiefungsstudie setzt sich aus zwei Teilstudien – die erste quantitativer, die zweite qualitativer Art – zusammen. Die zweite Teilstudie ergab sich aus den Ergebnissen der ersten. Das Ziel beider Studien ist, wie in Kapitel 5 abgeleitet, die umfassende Beschreibung der bundesweit ersten Absolventen eines MBA-Studiengangs mit dem Schwerpunkt Sportmanagement auf Grundlage ausgewählter sozio-demographischer Merkmale sowie die Erfassung ihrer Gründe und Motive bei der Studienfachwahl. Dies schließt unter anderem die Betrachtung von Studienmotiven, biographischen Einflüssen sowie Erwartungen – sowohl an den Weiterbildungsstudiengang/ Titel als auch mit dem Abschluss verbundene, berufsspezifische Erwartungen – ein.

Das vorliegende Kapitel ist wie folgt gegliedert: Zu Beginn erfolgt die Methodenbeschreibung der ersten empirischen Vertiefungsstudie (6.1.). Diese beinhaltet unter anderem die Betrachtung des Studiendesigns der (quantitativen) Erhebung, die Beurteilung des Rücklaufs und die Stichprobenbeschreibung sowie die Auswertungsmethoden. Danach werden die Ergebnisse der quantitativen Studie dargestellt (6.2.). Dabei liegt zunächst der Fokus auf der Beschreibung der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung des akademischen und beruflichen Werdegangs, bevor eine Betrachtung weiterer ausgewählter Merkmale stattfindet. Darauf folgt die Methodenbeschreibung der zweiten empirischen Vertiefungsstudie, was die Erklärung des qualitativen Erhebungsinstrumentes, der Stichprobe sowie der Auswertungsmethode einschließt (6.3.). Im Anschluss erfolgt die Vorstellung ausgewählter Ergebnisse der zweiten (qualitativen) Erhebung (6.4.).

6.1. Erste empirische Vertiefungsstudie – Methodenbeschreibung

Im Folgenden wird zunächst auf die Methodenbeschreibung des ersten empirischen Ausgangspunktes eingegangen. Hierbei findet zunächst die Beschreibung des Studiendesigns, der methodischen Vorgehensweise und des Erhebungsinstrumentes statt (6.1.1.). In den anschließenden Abschnitten erfolgen die Beurteilung des Rücklaufs sowie die Stichprobenbeschreibung (6.1.2.) und eine ausführliche Betrachtung der verwendeten (statistischen) Auswertungsmethoden/ -verfahren (6.1.3.).

6.1.1. Studiendesign, methodische Vorgehensweise der Datenerhebung, Beschreibung des Erhebungsinstruments und erweiterte Betrachtung der Stichprobe

Die erste empirische Untersuchung ist eine Querschnittstudie und wurde aufgrund der geringen Fallzahlen als Vollerhebung der bisherigen Absolventen des MBA-Studiengangs Sportmanagement an der FSU Jena durchgeführt. Die Grundgesamtheit betrug 86 Personen, wobei Studienabbrecher von vornherein von dieser Erhebung ausgeschlossen wurden.⁵⁷

An dieser Stelle soll folgender Umstand dem Leser ausdrücklich zur Kenntnisnahme gegeben werden: Die Autorin/ Durchführerin der Studie war zum Erhebungszeitpunkt Mitarbeiterin der FSU Jena, betreute den MBA-Studiengang und war somit allen Teilnehmern persönlich bekannt. Auf der einen Seite ermöglichte dies den Zugang zu den Befragten sowie begründet deren große Bereitschaft an der Studienteilnahme (siehe unten – Angaben zum Rücklauf). Außerdem konnte die Autorin ihre Erfahrungen aus der Tätigkeit mit in die Studie einbringen. Auf der anderen Seite bedingt diese Konstellation mögliche Verzerrungseffekte. Das heißt, durch diese Rahmenbedingung können das Antwortverhalten und die Inhalte sowohl positiv als auch negativ beeinflusst worden sein. Aufgrund der Tatsache, dass jedoch ausschließlich erfolgreiche Studierende (i.S.v. sie haben das Studium abgeschlossen) in der (quantitativen) Erhebung befragt wurden, dürften dahingehende Verzerrungen im Hinblick auf die empirischen Befunde tendenziell eher, wenn auch nicht komplett außer Acht, zu vernachlässigen sein. Trotz alledem wäre es durchaus interessant, in einer Folgestudie die (vergleichsweise) wenigen Abbrecher getrennt zu befragen, was in der Folge in der zweiten empirischen (qualitativen) Vertiefungsstudie nach Möglichkeit geschehen ist (siehe Kapitel 6.3. und 6.4.).

Der Erhebungszeitraum der quantitativen Befragung erstreckte sich von Juni bis Juli 2015. Die Befragung erfolgte mittels eines Online-Fragebogens, dessen Zugangsdaten die Personen per E-Mail erhielten. Das Erhebungsinstrument wurde auf Grundlage des Feedbacks aus vier durchgeführten Pre-Tests mit MBA-Absolventen verbessert, wodurch das in der Anlage (Anhang A 2) ersichtliche Instrument entstand, dessen Aufbau und Inhalt dem Leser nachfolgend in einem kurzen Überblick vorgestellt werden.⁵⁸

⁵⁷ Zur Erweiterung der verhältnismäßig kleinen Grundgesamtheit wurden die Abbrecher sowie die zum Zeitpunkt der Erhebung noch Studierenden (Jahrgänge 2013 und 2014) in der Auswertung ausgewählter Merkmale mit einbezogen.

⁵⁸ Die Autorin möchte sich an dieser Stelle ausdrücklich bei Professor Eike Emrich für die außerordentlich wichtigen Hinweise im Zusammenhang mit der Entstehung des Erhebungsinstruments bedanken.

In einer E-Mail wurden die Befragten über die Erhebung informiert, erste Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben, sowie der Link und ein Zugangspasswort verschickt. Auf der Startseite des Fragebogens wurde in einem kurzen Einleitungstext der Hintergrund der Studie erläutert und auf die Anonymität der Datenauswertung verwiesen. Der Einstieg erfolgte über die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades, der Zufriedenheit, des Wertes des MBA-Abschlusses (für sich selbst und andere) sowie der Bedeutung, der Wiederaufnahme und der Empfehlung des MBA-Studiums (Fragen 1 bis 7). Es folgten Fragen zur Promotionsabsicht und Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung im Berufsfeld Sportmanagement (Frage 8 und 9). Nach Fragen zur sportlichen Aktivität zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums (Fragen 10 bis 12), folgten Fragen zum Empfinden der Kosten für das Studium und der Finanzierung (Fragen 13 und 14). Im darauffolgenden Abschnitt wurde die Ausbildungskarriere der MBA-Absolventen abgefragt. Die Fragen 15 bis 23 befassten sich mit der HZB, dem ersten abgeschlossenen Hochschulstudium, weiteren Hochschulabschlüssen, sowie gegebenenfalls mit abgeschlossenen Berufsausbildungen. Daran schloss sich die Erfassung der beruflichen Tätigkeiten der MBA-Absolventen an, wobei hier auch jeweils der Sportbezug durch die Befragten angegeben werden sollte (Frage 24 und 25). Die beiden darauffolgenden Fragen beschäftigten sich mit dem (aktuellen) Einkommen und der Einkommensveränderung in Folge des MBA-Studiums (Frage 26 und 27). In den Fragen 28 und 29 sollte der Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für die aktuelle berufliche Tätigkeit sowie die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Tätigkeit beurteilt werden. Danach wurden die MBA-Absolventen gebeten, den höchsten beruflichen Abschluss ihrer Eltern sowie deren aktuelle (/letzte) berufliche Tätigkeit anzugeben (Fragen 30 und 31). Darauf folgte ein Fragenkomplex zu den Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme (Frage 32) sowie der Gewichtung von vorgegebenen Gründen für die Aufnahme des MBA-Studiums in Jena (Frage 33). In der Frage 34 wurden die Ziele für das zukünftige Berufsleben der MBA-Absolventen erfasst und das Zutreffen von (vorgegebenen) Erwartungen nach dem MBA-Abschluss abgefragt (Frage 35). Daran anschließend wurden die Teilnehmer gebeten einzuschätzen, in welchen Berufsfeldern des Sportmanagements sie sich grundsätzlich vorstellen könnten zu arbeiten (Frage 36). Den Abschluss des Fragebogens bildete die Abfrage der soziodemographischen Daten (Fragen 37 bis 41), der Hinweis auf den zweiten Forschungsschritt (Interviews) und in diesem Zusammenhang die gegebenenfalls notwendige Einverständniserklärung zur Teilnahme daran (Frage 42) und letztlich die Möglichkeit für generelle Hinweise, Anregungen oder Kritik zur Befragung und dem MBA-Studium. Schließlich wurde den MBA-Absolventen für ihre Teilnahme an der Befragung gedankt.

Zur Vermeidung von Antworttendenzen erfolgte innerhalb von ausgewählten Frageblöcken (Fragen 32, 33 und 34) eine Randomisierung der Reihenfolge der Einzelitems bei jedem Aufruf des Fragebogens.

Bei der Betrachtung der vollständigen Grundgesamtheit [VG] (mit Abbrechern, ohne die Jahrgänge 2013 und 2014) hinsichtlich der Verteilung des Abschlussgrades des Erststudiums lässt sich feststellen, dass sich die Jahrgänge hochsig. (χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 19,218; $p = 0,010$; $n = 94$) unterscheiden. Die Verteilung ist in der nachfolgenden Abbildung 6 dargestellt.

			Diplom	Staatsexamen	Magister	Bachelor	Gesamt
Jahrgang	2009	Anzahl	18	4	4	6	32
		% der Gesamtzahl	19 %	4 %	4 %	6 %	34 %
	2010	Anzahl	14	1	2	8	25
		% der Gesamtzahl	15 %	1 %	2 %	9 %	27 %
	2011	Anzahl	4	2	2	12	20
		% der Gesamtzahl	4 %	2 %	2 %	13 %	21 %
	2012	Anzahl	4	0	1	12	17
		% der Gesamtzahl	4 %	0 %	1 %	13 %	18 %
Gesamt		Anzahl	40	7	9	38	94
		% der Gesamtzahl	43 %	7 %	10 %	40 %	100 %

Abbildung 6: Abschlussgrade des Erststudiums über die Jahrgänge der VG
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit dem zusätzlichen Einbezug der Daten von den zum Zeitpunkt der Erhebung noch Studierenden Jahrgängen (= erweiterte Grundgesamtheit [EG]) zeigt sich in Abbildung 7, dass sich die sechs Jahrgänge hochsig. (χ^2 (approx. nach Monte-Carlo) = 35,783; $p = 0,000$; $n = 146$) hinsichtlich der Verteilung des Abschlussgrades des Erststudiums unterscheiden.

			Diplom	Staatsexamen	Magister	Bachelor	Gesamt
Jahrgang	2009	Anzahl	18	4	4	6	32
		% der Gesamtzahl	12 %	3 %	3 %	4 %	22 %
	2010	Anzahl	14	1	2	8	25
		% der Gesamtzahl	10 %	1 %	1 %	5 %	17 %
	2011	Anzahl	4	2	2	12	20
		% der Gesamtzahl	3 %	1 %	1 %	8 %	14 %
	2012	Anzahl	4	0	1	12	17
		% der Gesamtzahl	3 %	0 %	1 %	8 %	12 %
	2013	Anzahl	7	0	1	18	26
		% der Gesamtzahl	5 %	0 %	1 %	12 %	18 %
	2014	Anzahl	6	0	0	20	26
		% der Gesamtzahl	4 %	0 %	0 %	14 %	18 %
Gesamt		Anzahl	53	7	10	76	146
		% der Gesamtzahl	36 %	5 %	7 %	52 %	100 %

Abbildung 7: Abschlussgrade des Erststudiums über die Jahrgänge der EG
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Analyse der VG hinsichtlich möglicher Unterschiede in der Verteilung der Art der Hochschulen des Erststudiums (Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie) zeigt, dass sich die Jahrgänge nicht sig. (χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 10,615; $p = 0,084$; $n = 94$) unterscheiden. Gleiches lässt sich für die Verteilung der Hochschulart des Erststudiums (privat oder staatlich) der VG feststellen. Auch hier unterscheiden sich die Jahrgänge nicht sig. (χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 1,922; $p = 0,627$; $n = 94$). Allerdings unterscheiden sich die Jahrgänge der VG, wie in Abbildung 8 ersichtlich, sig. ($\chi^2 = 10,538$; $df = 3$; $p = 0,015$; $n = 94$) hinsichtlich der Verteilung des Sportbezugs des Erststudiums. Der Sportbezug des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nimmt über die Jahrgänge hinweg betrachtet zu.

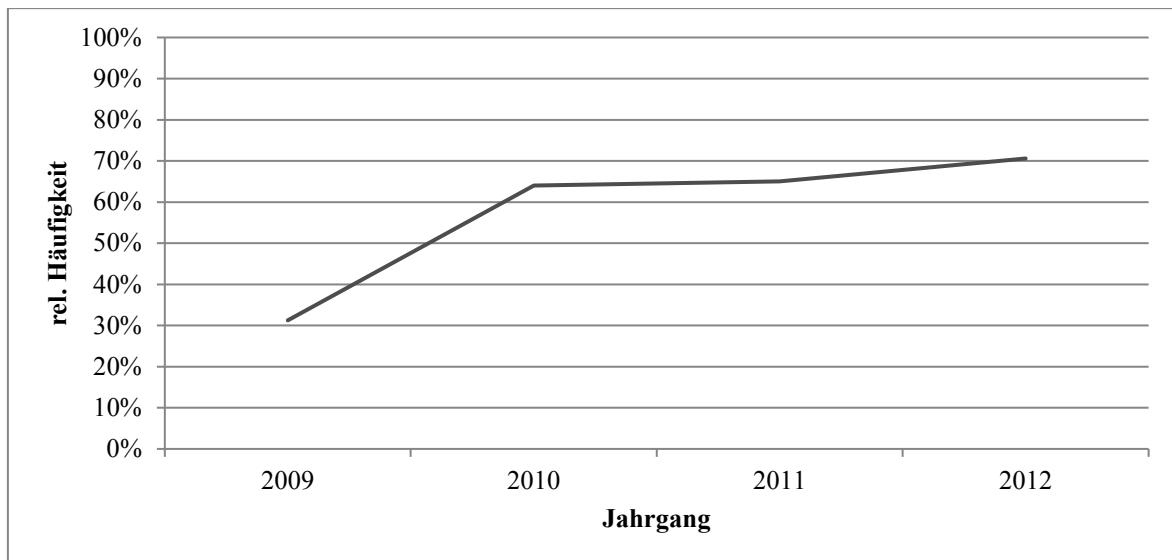


Abbildung 8: Sportbezug im Erststudium über die Jahrgänge der VG
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die nähere Betrachtung zeigt dabei, dass sich insbesondere der Jahrgang 2009 durch die vergleichsweise sehr geringe Quote auszeichnet. Dennoch verbleiben die Anteile auf einem ähnlichen Niveau. Bei der Analyse der Verteilung des Sportbezugs im Erststudium und/ oder im Lebenslauf⁵⁹ der VG unterscheiden sich die Jahrgänge hingegen nicht sig. ($\chi^2 = 2,711$; $df = 3$; $p = 0,438$; $n = 94$).

6.1.2. Beurteilung des Rücklaufs und Beschreibung der Stichprobe anhand ausgewählter Merkmale

Im Folgenden finden die Beurteilung des Rücklaufs⁶⁰ der Online-Fragebogenerhebung (Kapitel 6.1.2.1.) sowie die Beschreibung der Stichprobe anhand ausgewählter Merkmale (Kapitel 6.1.2.2.) statt.

6.1.2.1. Beurteilung des Rücklaufs

Insgesamt wurde der Fragebogen 59 Mal zur Bearbeitung geöffnet. In fünf Fällen wurde der Fragebogen so frühzeitig abgebrochen, dass diese von der Auswertung vollständig auszuschließen waren. Eine etwaige Identifizierung einer Person mittels einer Codierung wurde

⁵⁹ Als Sportbezug im Lebenslauf wurde hier (ausschließlich) ein Zeitraum als Berufssportler, der aus den tabellarischen Lebensläufen in den Bewerbungen zur Zulassung zum MBA-Studium hervorging, definiert. Andere mögliche Sportbezüge, wie beispielsweise ehrenamtliche oder Trainertätigkeiten wurden, da diese nicht zwangsläufig in Lebensläufen zu listen sind, nicht berücksichtigt.

⁶⁰ Hierbei handelt es sich um die (befragte) Grundgesamtheit ohne die Jahrgänge 2013 und 2014 und die Abbrecher.

nicht vorgenommen, womit sich die Notwendigkeit ergab, eine Analyse möglicher doppelter Fälle vorzunehmen. Diese verlief negativ, womit in die Auswertung 54 Fälle eingehen konnten.⁶¹ In der folgenden Tabelle 30 ist dieser bereinigte Rücklauf (= gültige Stichprobe) der Grundgesamtheit gegenübergestellt, wobei in einem ersten Schritt eine Beurteilung mittels Jahrgangsdifferenzierung vorgenommen wurde.

Jahrgang	Grundgesamtheit	gültige Stichprobe	Anteil der Stichprobe an der Grundgesamtheit
2009	29	12	41 %
2010	23	13	57 %
2011	19	16	84 %
2012	15	13	87 %
Gesamt	86	54	63 %

Tabelle 30: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage des Merkmals Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Obige Tabelle 30 zeigt, dass jüngere Jahrgänge den Fragebogen, relativ betrachtet, häufiger ausfüllen als ältere. Eine Prüfung der Homogenität der Verteilung der Jahrgänge in Grundgesamtheit und Stichprobe bringt ein hochsig. ($\chi^2 = 13,468$; $df = 3$; $p = 0,004$; $n = 86$) Ergebnis. Das heißt, die Grundgesamtheit und die Stichprobe unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Jahrgangsverteilungen. Folglich kann die Stichprobe hinsichtlich des Merkmals Jahrgang nicht als repräsentativ gelten – die jüngeren Jahrgänge zeigen sich deutlich überrepräsentiert. Insgesamt liegt der Rücklauf bei 63 %, was für eine Online-Befragung als sehr guter Wert zu bezeichnen ist.

Für die Rücklaufbeurteilung hinsichtlich des Merkmals Geschlecht ergibt sich für eine erneute Homogenitätsprüfung der Verteilung von Grundgesamtheit und Stichprobe kein sig. (χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 1,634; $df = 1$; $p = 0,143$; $n = 86$) Wert. Die Differenz beläuft sich auf rund 18 %. Das Ergebnis der Auswertung ist in der unten stehenden Tabelle 31 dargestellt.

⁶¹ Nicht unerwähnt sollte an dieser Stelle bleiben, dass nach einer ersten Analyse der Fälle hinsichtlich der Konsistenz des Antwortverhaltens und der Vollständigkeit der Beantwortung der Fragen durch die Probanden, die Beurteilung ausgesprochen positiv ausfallen kann. Folglich muss von den verbleibenden 54 Fällen kein weiterer für die Analyse ausgeschlossen werden.

Geschlecht	Grundgesamtheit	gültige Stichprobe	Anteil der gültigen Stichprobe an der Grundgesamtheit
männlich	62	42	68 %
weiblich	24	12	50 %
Gesamt	86	54	63 %

Tabelle 31: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage des Merkmals Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wird der Geschlechtervergleich nach dem Jahrgang geschichtet analysiert, so zeigt sich das nachfolgende Bild.

Jahrgang	Geschlecht	Grundgesamtheit	gültige Stichprobe	Anteil der gültigen Stichprobe an der Grundgesamtheit
2009	männlich	20	11	55 %
	weiblich	9	2	22 %
2010	männlich	16	13	81 %
	weiblich	7	3	43 %
2011	männlich	15	9	60 %
	weiblich	4	4	100 %
2012	männlich	11	9	82 %
	weiblich	4	3	75 %
Gesamt		86	54	63 %

Tabelle 32: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage der Merkmale Geschlecht und Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auffallend dabei ist, dass die männlichen Befragten in jedem Jahrgang mit über 50 % vertreten sind. Bei den Frauen liegt der Jahrgang 2010 knapp unter der 50 %-Marke. Der Rücklauf von weiblichen Befragten aus dem Jahr 2009 liegt bei zwei von neun beziehungsweise bei nur 22 %. Aufgrund der geringen Häufigkeiten in einer Vielzahl an Untergruppen wird auf eine weitere inferenzstatistische Prüfung verzichtet. Folglich stellt sich die Frage, ob die oben getroffene Aussage der nicht gegebenen Repräsentativität der Stichprobe für die Grundgesamtheit hinsichtlich des Merkmals Jahrgang für beide Geschlechter gültig ist.

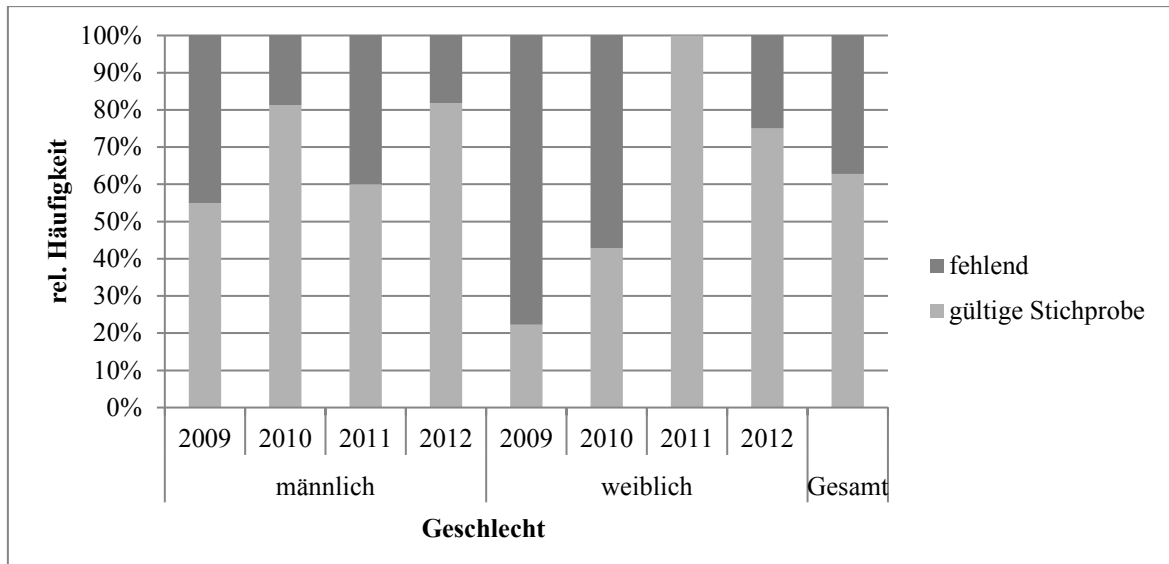


Abbildung 9: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage der Merkmale Geschlecht und Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hier zeigt sich ein interessantes Ergebnis. Sowohl für die männlichen als auch die weiblichen Probanden kann die Hypothese des Vorliegens einer homogenen Verteilung nicht abgelehnt werden (männlich: χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 4,049; $p = 0,272$; $n = 62$; weiblich: χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 7,478; $p = 0,051$; $n = 24$). Allerdings ist in diesem Zusammenhang und insbesondere bei den Frauen auf die geringen Häufigkeiten, sowohl die Grundgesamtheit als auch die Stichprobe betreffend, hinzuweisen.

Geschlecht	Jahrgang	Grundgesamtheit	gültige Stichprobe	Anteil der Stichprobe an der Grundgesamtheit
männlich	2009	20	11	55 %
	2010	16	13	81 %
	2011	15	9	60 %
	2012	11	9	82 %
weiblich	2009	9	2	22 %
	2010	7	3	43 %
	2011	4	4	100 %
	2012	4	3	75 %
Gesamt		86	54	63 %

Tabelle 33: Rücklaufbeurteilung auf Grundlage der Merkmale Geschlecht und Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Beurteilung des Rücklaufs und der Beschreibung der Stichprobe anhand ausgewählter Merkmale ist folglich erstens festzustellen, dass die gültige Stichprobe hinsichtlich des

Merkmals Jahrgang als nicht repräsentativ und bezüglich des Geschlechts als repräsentativ gelten kann. Dies wiegt umso schwerer, da obige Analysen zeigen konnten, dass sich über die Zeit/ Jahrgänge hinweg betrachtet, offensichtlich das Studenten-Kollektiv verändert (oben gezeigt für Abschlussgrad und Sportbezug des Erststudium). Diese Erkenntnis ist nicht nur aus forschungstheoretischer Sicht im Sinne der weiteren Analysen vorliegender Daten und der Interpretation der Ergebnisse von hoher Relevanz, sondern auch aus praxeologischer und damit für den Anbieter des Studiengangs von Bedeutung. Zweitens kann festgehalten werden, dass bei einer nach dem Geschlecht geschichteten Analyse die Stichprobe männlicher Probanden hinsichtlich des Jahrgangs als repräsentativ gelten kann – wenn auch in diesem Zusammenhang auf die vorliegenden geringen Fallzahlen, was wiederum der kleinen Grundgesamtheit an sich geschuldet ist, hinzuweisen ist. Anders gestaltet es sich für die weiblichen Personen – wurde zwar der Wert aus der inferenzstatistischen Analyse präsentiert und liegt dieser, wie oben erwähnt, über dem Signifikanzniveau von 5 %, so ist jedoch die Durchführung des Tests per se aufgrund der äußerst geringen Fallzahlen in den Untergruppen der Jahrgänge nicht nur kritisch zu betrachten, sondern abzulehnen. Die Inspektion der Häufigkeitsdarstellung lässt demnach keine andere Schlussfolgerung zu, als dass die Stichprobe wohl keine getreue Abbildung der Grundgesamtheit im Fall der weiblichen Personengruppe hinsichtlich des Merkmals Jahrgang ist.

Davon ausgehend können Überlegung hinsichtlich des weiteren Vorgehens in der Auswertung und der Dateninterpretation angestellt werden. So würden obige Erkenntnisse eine die Jahrgänge differenzierende Analyse anbieten – allerdings ist hier festzuhalten, dass die sich daraus ergebenden Untergruppen nur sehr geringe Fallzahlen aufweisen, womit bereits an dieser Stelle Abstand – insbesondere inferenzstatistische Verfahren betreffend – davon zu nehmen ist. Eine nähere deskriptive Betrachtung könnte hingegen durchaus auf interessante Tendenzen hinweisen – folglich wird diese nicht vorab ausgeschlossen. Des Weiteren eröffnet sich die Frage der Sinnhaftigkeit einer die Geschlechter differenzierenden Analyse. Ist dies für das weibliche Geschlecht aufgrund der geringen Stichprobengröße abzulehnen, so scheint eine auf das männliche Geschlecht beschränkte Analyse, insbesondere vor den Hintergrund, dass diese Stichprobe hinsichtlich des Merkmals Jahrgang als (wenn auch hier durch die geringen Fallzahlen eingeschränkt) repräsentativ gelten kann, sinnvoll. Mit knapp 3/4 (rd. 72 %) der Grundgesamtheit stellt dies nicht zuletzt auch die weitaus größere Gruppe an Absolventen dar.

Auf etwaige Gewichtungen wird aufgrund der geringen Fallzahlen, was diese methodisch ohnehin kritisch zu betrachtende Vorgehensweise weiter in Frage stellt, verzichtet.

6.1.2.2. Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden wird die Stichprobe anhand (weiterer) ausgewählter Merkmale beschrieben, wobei hierin auch Merkmale enthalten sind, die bereits oben verwendet wurden. Die in Teilen erneute Darstellung dient der besseren Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit.

Geschlecht	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
männlich	35,0	5,3	34,0	7,5	42
weiblich	32,4	6,5	32,4	4,0	12
Gesamt	34,4	5,6	33,5	7,3	54

Tabelle 34: Geschlecht und mittleres Alter zum Befragungszeitpunkt⁶²
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zum Zeitpunkt der Befragung lag kein sig. (U (42/12) = 162,5; p = 0,062) Altersunterschied zwischen männlichen und weiblichen MBA-Absolventen vor.⁶³ Eine nähere Betrachtung zeigt, dass sich der Interquartilsabstand [IQR] bei den Männern auf acht Jahre beläuft, bei den Frauen auf vergleichsweise weniger, nämlich lediglich vier Jahre. Darüber hinaus liegen bei den Frauen ein Ausreißer und ein extremer Ausreißer vor. Die Stichprobenverteilung über die Jahrgänge sieht wie folgt aus.

Jahrgang	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
2009	12	22 %	22 %
2010	13	24 %	46 %
2011	16	30 %	76 %
2012	13	24 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 35: Stichprobenverteilung über die Jahrgänge
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Stichprobenverteilung nach Jahrgang und Geschlecht ist in der unten stehenden Abbildung 10 dargestellt.

⁶² Hinsichtlich des Alters ist anzumerken, dass dieses nur näherungsweise über das Geburtsjahr bestimmt wurde.

⁶³ Die inferenzstatistische Prüfung erfolgt aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung in der Gruppe weiblicher Absolventen (Shapiro-Wilk-Test = 0,834; df = 12; p = 0,023; n = 12) mittels Mann-Whitney-U-Test.

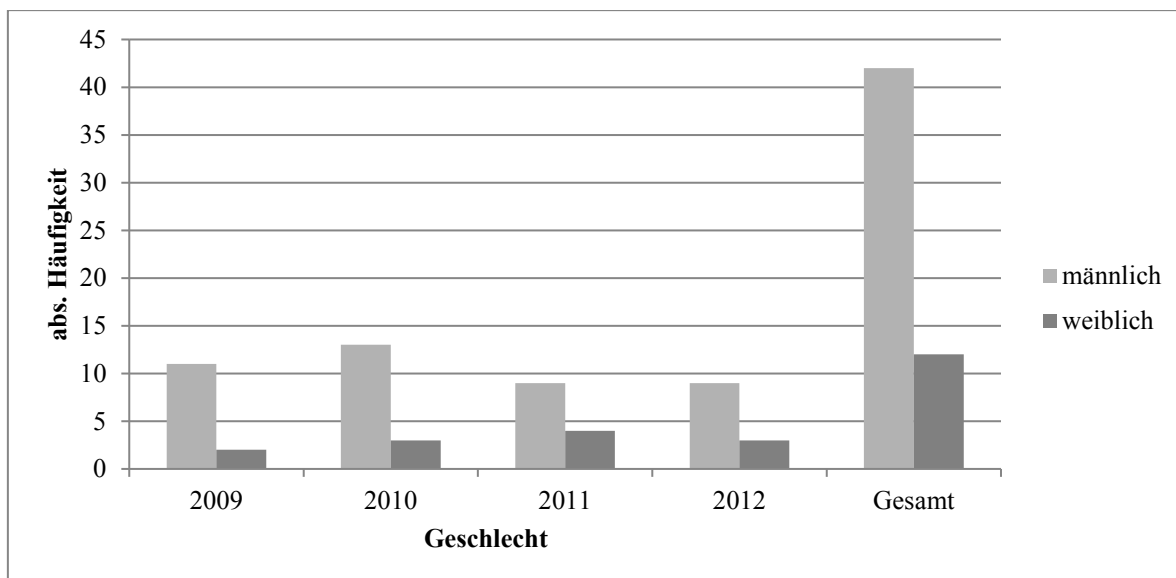


Abbildung 10: Stichprobe nach Jahrgang und Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Herkunft der Studierenden zum Zeitpunkt der Studiumsaufnahme in der Stichprobe zeigt sich folgendes in der Tabelle 36 dargestellte Bild.

Land	Bundesland/ Kanton	Häufigkeit
Deutschland	Baden-Württemberg	8
	Bayern	5
	Berlin	3
	Brandenburg	2
	Hessen	5
	Niedersachsen	3
	Nordrhein-Westfalen	8
	Rheinland-Pfalz	2
	Saarland	1
	Sachsen	6
	Sachsen-Anhalt	1
	Thüringen	7
Österreich	Salzburg	1
	Steiermark	1
Schweiz	Zürich	1
	Gesamt	54

Tabelle 36: Herkunft der Befragten zum Zeitpunkt der Studiumsaufnahme

(Quelle: Eigene Darstellung; bei den Bundesländern/ Kantonen sind nur die aufgeführt, die in der Stichprobe vertreten sind)

Nachfolgend werden einige Ergebnisse der Auswertungen zum sozialen Hintergrund der MBA-Absolventen aufgezeigt. So kann der Tabelle 37 entnommen werden, dass rund 61 % der Befragten als „Akademikerkinder“ (Definition: mindestens ein Elternteil hat ein abgeschlossenes Universitäts- oder Fachhochschulstudium) bezeichnet werden können. Davon wiederum beträgt der Anteil mit einem Universitätsabschluss 76 % sowie einem Fachhochschulabschluss 24 %.

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
nicht beantwortet	1	2 %	12 %
mit HSA	33	61 %	63 %
ohne HSA	20	37 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 37: Anteil der Akademikerfamilien

(Quelle: Eigene Darstellung)

Aus den Angaben zum höchsten beruflichen Abschluss der Eltern und der jeweiligen aktuellen (/letzten) Tätigkeit dieser wurden die sozialen Herkunftsschichten⁶⁴ der Befragten ermittelt. Diese zeigen, dass mit 74 % ein großer Anteil aus einer hohen respektive gehobenen sozialen Schicht stammt.

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
nicht beantwortet	1	2 %	2 %
hoch	26	48 %	50 %
gehoben	14	26 %	76 %
mittel	7	13 %	89 %
niedrig	6	11 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 38: Soziale Hintergründe (Schichtzugehörigkeit) der MBA-Absolventen
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.1.3. Auswertungsmethoden – Statistische Datenanalyse

Bevor auf die Vorgehensweise bei der deskriptiven und inferenzstatistischen Datenanalyse in vorliegender Arbeit eingegangen wird, gilt es einen Hinweis im Zusammenhang mit der Bildung der sozialen Herkunftsgruppen zu geben. Diese erfolgte entsprechend der Vorgaben im Anhang „Methodische Anmerkungen“ des Berichtes „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009“ von Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert und Leszczensky (2010).

Aufgrund der häufig nicht gegebenen Normalverteilung der Daten und des Auftretens von, in einigen Fällen, extremen Ausreißern⁶⁵, wurde der Entschluss gefasst im Rahmen der deskriptiven Ergebnisdarstellung im Zusammenhang mit der Präsentation von Mittelwerten

⁶⁴ Für die genaue Konstruktion der Schichtgruppen sei der interessierte Leser (erneut) auf den Anhang „Methodische Anmerkungen“ des Berichtes „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009“ von Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert und Leszczensky (2010) verwiesen.

⁶⁵ Als Ausreißer (im Rahmen der Ergebnisdarstellung mittels Box-Plots mit „o“ gekennzeichnet) wurde ein Wert definiert, der über bzw. unter der Obergrenze von $Q_3 + 1,5 \text{ mal IQR}$ bzw. der Untergrenze von $Q_1 - 1,5 \text{ mal IQR}$ lag, aber kleiner bzw. größer $Q_3 + 3 \text{ mal IQR}$ bzw. $Q_1 - 3 \text{ mal IQR}$ war. Q_1 beschreibt dabei das erste Quartil und Q_3 das dritte Quartil. Lagen Werte oberhalb der Grenze $Q_3 + 3 \text{ mal IQR}$ bzw. unterhalb $Q_1 - 3 \text{ mal IQR}$ so wurden sie als extreme Ausreißer (im Rahmen der Ergebnisdarstellung mittels Box-Plots mit „*“ gekennzeichnet) bezeichnet (Leonhart, 2013, 89ff.). Bei Auftreten genannter (extremen) Ausreißer wurde zuerst geprüft, ob die Werte grundsätzlich möglich sind. Lag keine Begründung für ihren Ausschluss vor, so wurden die Werte in der Stichprobe belassen und eine entsprechender Test zur Analyse gewählt (Lange & Bender, 2007, e1f.).

nicht nur das arithmetische Mittel (\bar{x}) mit seinem zugehörigen Streuungsmaß der Standardabweichung (s), sondern auch den Median (\tilde{x}) und als Maß der Streuung den Interquartilsabstand zu verwenden (vgl. u. a. Lange & Bender, 2007, e1f.). Diese parallele Verwendung zweier Mittelwerte lässt darüber hinaus, wenn auch nur beschränkt, Schlüsse über die Verteilungsschiefe zu (Bühner & Ziegler, 2009, S. 52).

Die Auswahl des inferenzstatistischen Verfahrens erfolgt je nach Art der zu prüfenden Hypothese des vorliegenden Datenniveaus, sowie einer Prüfung der Erfüllung der für die Tests jeweils geforderten Voraussetzungen. Sowohl sämtliche Berechnungen für die deskriptive Statistik, als auch alle inferenzstatistischen Verfahren wurden mittels des Statistikprogrammes IBM SPSS Statistics Version 23 (SPSS) durchgeführt. Zur Erstellung der diversen Grafiken wurde das Programm Microsoft Excel herangezogen.

Lagen Daten auf nominalen Niveau vor und sollte eine Homogenitäts- beziehungsweise Unterschiedsprüfung durchgeführt werden, so können grundsätzlich zwei Fälle differenziert werden: Erstens jene, bei denen es sich um einen 2x2 Datenmatrix handelt, und zweitens jene, bei denen dies nicht der Fall ist. Bei letzterem gilt in vorliegender Arbeit die Voraussetzung zur Anwendung des (approximativen) χ^2 -Tests nach Pearson („ χ^2 “), dass die erwartete Häufigkeit in keiner Zelle unter 5 liegen darf (Bortz & Schuster, 2010, S. 141). Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, so wurde der erweiterte Test nach Freeman-Hallman zur Anwendung gebracht („ χ^2 (exakter Test nach Fisher)“). Waren die Rechenprozeduren zu aufwendig, erfolgte eine Approximation der exakten Wertbestimmung mittels Monte-Carlo Methode (Bühl, 2014, 401ff.). Im ersten Fall, dem Vorliegen einer 2x2 Datenmatrix wurde der Yates korrigierte χ^2 -Wert/Kontinuitätskorrektur („ χ^2 (Fishers exakter Test)“) verwendet (Janssen & Laatz, 2013, S. 264). In diesem Fall wurde auf eine Mindestbelegung der Zellen verzichtet und je nach Fragestellung entschieden, ob eine Prüfung überhaupt noch sinnvoll durchführbar ist.

Beim Vorliegen von Daten auf ordinalem Niveau wurde im Rahmen der Unterschiedsprüfung von zwei Gruppen der Mann-Whitney-U-Test verwendet und sollte ein Vergleich von mehr als zwei Gruppen erfolgen, der Kruskal-Wallis-H-Test. Unterschiedsprüfungen dieser Art, wie auch bei Prüfungen metrisch skalierten Daten, wurden ausschließlich durchgeführt, wenn in jeder Vergleichsgruppe eine Gruppengröße von $n > 10$ vorlag. Beim Vorliegen metrischer Datenniveaus erfolgte, wenn auch Tests häufig als robust gegen die Verletzung einer Voraussetzung beschrieben werden, eine Normalverteilungsprüfung (bei Gruppengrößen

von $n < 30$ Shapiro-Wilk-Test, sonst KS-Test (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013, S. 297; Leonhart, 2013, S. 114) sowie eine visuelle Inspektion der Daten auf das Vorliegen von (extremen) Ausreißern (zur Vornahme einer Prüfung vgl. Leonhart, 2013, S. 592). Bereits an dieser Stelle kann angemerkt werden, dass im Gros der Fälle die Voraussetzung der Normalverteilung verletzt wurde, wodurch der Entschluss gefasst wurde, in den Fällen, in denen die Voraussetzungen erfüllt wurden, den entsprechenden parametrischen Test ergänzend zu dem non-parametrischen Verfahren darzustellen. Im Fall des Vergleichs zweier unabhängiger Stichproben handelt es sich hierbei, unter der Voraussetzung einer gegebenen Varianzhomogenität (Test mittels Levene-Test), um den t-Test. War eben genannte Voraussetzung nicht erfüllt, so wurde der sogenannte Welch-Test verwendet. Der Vergleich von mehr als zwei Gruppen bei metrischen Merkmalen und gegebenen Voraussetzungen fand im Rahmen dieser Arbeit mittels univariater einfaktorieller Anova statt, wobei auch dieses parametrische Verfahren ausschließlich als Ergänzung (in nur einem Fall) zum non-parametrischen verwendet wurde.

Für eine Unterschiedsprüfung bei zwei abhängigen Stichproben, galt für den parametrischen t-Test die Voraussetzung der Normalverteilung der Differenz der beiden Variablen (Leonhart, 2013, S. 209). War diese nicht gegeben, so erfolgte die Auswertung mittels des non-parametrischen Vorzeichenrangtests von Wilcoxon (kurz: Wilcoxon).

Waren Zusammenhänge Gegenstand der Analyse metrisch skaliert Variablen, so ist unter der Gegebenheit folgender vier Voraussetzungen der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nach Pearson heranzuziehen (Bühner & Ziegler, 2009, S. 609):

- „1. bivariate Normalverteilung
- 2. keine Ausreißerwerte
- 3. Linearität
- 4. Intervallskalenniveau“.

Als Annäherung (und damit auch nur notwendige) und nicht hinreichende Voraussetzung für 1. wurde eine Normalverteilungsprüfung der einzelnen Variablen durchgeführt (Bühner & Ziegler, 2009, S. 610). Des Weiteren ist wiederum auf das Vorliegen von (extremen) Ausreißern zu prüfen, zumal diese korrelative Zusammenhänge stark verfälschen können (Bortz & Schuster, 2010, S. 170). Waren die Voraussetzungen verletzt, so wurde die Rangkorrelation nach Spearman verwendet.

Die Interpretation der Stärke des Zusammenhangs erfolgt in Anlehnung an Brosius (2013, S. 523), der die Beträge wie folgt bewertet.

Betrag des Korrelationskoeffizienten (r)	Mögliche Interpretation
0	Keine Korrelation
über 0 bis 0,2	Sehr schwache Korrelation
über 0,2 bis 0,4	Schwache Korrelation
über 0,4 bis 0,6	Mittlere Korrelation
über 0,6 bis 0,8	Starke Korrelation
über 0,8 bis unter 1	Sehr starke Korrelation
1	Perfekte Korrelation

Tabelle 39: Interpretation der Zusammenhangsstärke auf Grundlage des Betrages des Korrelationskoeffizienten
(Quelle: Brosius, 2013, S. 523)

Für die (geplanten) Faktorenanalysen galt unter anderem die Voraussetzung, dass das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium [KMO] zumindest mit „mittelmäßig“ bewertet wird, wobei dafür folgende Einteilung des KMOs herangezogen wurde.

KMO	Mögliche Interpretation
$\geq 0,9$	Erstaunlich
$\geq 0,8$	Verdienstvoll
$\geq 0,7$	Ziemlich gut
$\geq 0,6$	Mittelmäßig
$\geq 0,5$	Kläglich
$\geq 0,4$	Untragbar

Tabelle 40: Beurteilung des KMO-Kriteriums nach Kaiser und Rice
(Quelle: Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, S. 336)

Keine der Itembatterien, die für diese Analyse vorgesehen waren, erfüllten dieses Kriterium. In einem weiteren Schritt konnte das KMO durch Ausschluss einzelner Items zwar auf einen guten Wert gehoben werden, allerdings hatte dies zur Folge, dass ein Großteil der Items ausgeschlossen werden musste. Darüber hinaus wurde mittels Screeplott und der Anwendung des so genannten „Elbow-Kriteriums“ (u. a. Backhaus et al., 2008, 430f.) festgestellt, dass sich aus der Faktorenanalyse nur ein Faktor ergeben würde. Aus diesen Gründen wurde von der eigentlichen Durchführung der Faktorenanalyse in allen Fällen Abstand genommen. Der Leser findet an den entsprechenden Stellen Details zu den eben getroffenen generellen Aussagen.

Das Signifikanzniveau wurde auf 5 % für signifikant (*) und auf 1 % für hochsignifikant/sehr signifikant (**) festgelegt (Bühl, 2014, S. 177). Die Hypothesenformulierung erfolgt dabei in allen Fällen ungerichtet.

6.2. Ergebnisse der ersten empirischen Vertiefungsstudie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Vertiefungsstudie vorgestellt. Hierbei wird zunächst auf die Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen mit besonderer Berücksichtigung des akademischen Werdegangs eingegangen (Kapitel 6.2.1.). Darauf folgt die nähere Betrachtung mit besonderer Berücksichtigung des beruflichen Werdegangs (Kapitel 6.2.2.). Daran schließen die Betrachtung ausgewählter Merkmale der beruflichen Tätigkeiten über den Zeitverlauf (Kapitel 6.2.3.), Angaben zu den beruflichen Tätigkeiten zum Befragungszeitpunkt (Kapitel 6.2.4.), sowie zu den Wunsch-Berufsfeldern (Kapitel 6.2.5.) an. Im Anschluss (Kapitel 6.2.6.) erfolgt die Beschreibung weiterer Besonderheiten, wie beispielsweise Arbeitsmarktüberlegungen, dem Einkommen, der Finanzierung des Studienentgeltes, den Erwartungen – sowohl zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums als auch nach dem Abschluss – und auch der Beurteilung des Wertes des MBAs und der Zufriedenheit mit dem Studium. Im darauffolgenden Kapitel (6.2.7.) werden ausgewählte Zusammenhänge der Ergebnisse dargestellt.

6.2.1. Beschreibung der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung des akademischen Werdegangs

Im vorliegenden Abschnitt erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung des akademischen Werdegangs. Die Ausführungen orientieren sich am Lebensverlauf. Die nachfolgenden Darlegungen widmen sich zunächst dem Geburtsjahrgang, dem Erwerb sowie der Art der HZB und dem ersten Hochschulstudium respektive -abschluss⁶⁶. Im Anschluss daran erfolgt sowohl die Betrachtung der Hochschularten und der Fachrichtungen als auch der Abschlussgrade des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums. Danach werden das Alter bei der Aufnahme des Erst-

⁶⁶ Alle weiteren Ausführungen, die Bezug auf das erste Hochschulstudium der Befragten nehmen, beziehen sich ausschließlich auf das erste abgeschlossene Hochschulstudium, auch wenn nicht erneut direkt darauf hingewiesen wird.

studiums sowie der Zeitraum zwischen Erwerb der HZB und der Aufnahme des Erststudiums beleuchtet. Darauf folgen die Darstellungen zum Alter am Ende des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums, wie auch die Betrachtung des Zeitraums zwischen der Aufnahme und dem Abschluss des Erststudiums. Letztlich werden die Ergebnisse hinsichtlich der Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums vorgestellt, sowie kurz auf die Themen (abgeschlossene) Berufsausbildung und sportliche Aktivität der Befragten (zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums) eingegangen.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zum Geburtsjahrgang, dem Erwerb und der Art der HZB sowie zum ersten Hochschulstudium dargestellt.

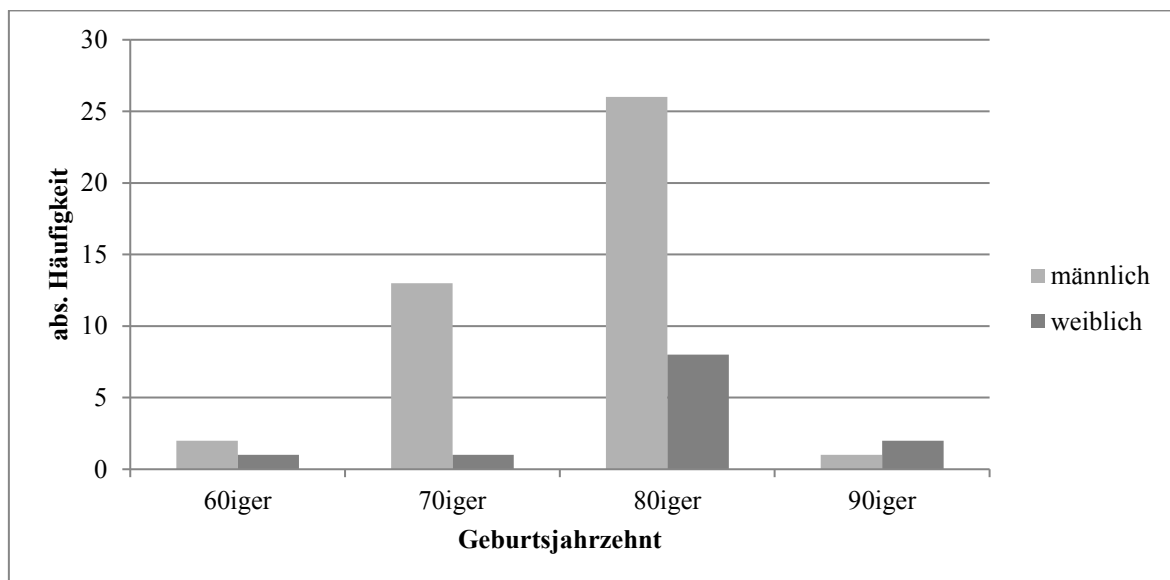


Abbildung 11: Geburtsjahre der Stichprobe
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie in der oben stehenden Abbildung 11 ersichtlich, ist das Geburtsjahre der 80er mit knapp 2/3 der MBA-Absolventen in der Stichprobe am häufigsten vertreten.

Art der HZB	männlich	weiblich	Gesamt
Gymnasium/ Gesamtschule/ Freie Waldorfschule	35	9	44
Abendgymnasium/ Kolleg (nicht Berufskolleg)	1	0	1
Fachgymnasium/ Gymnasiale Oberstufe einer Berufsfachschule bzw. im Oberstufenzentrum/ Höhere Technische Lehranstalt	3	1	4
Fachoberschule	0	1	1
andere berufsbildende Schule (z. B. Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie o. ä.)	1	1	2
Sonder-/ Aufnahmeprüfung	1	0	1
auf einem anderen Weg, und zwar: "Fachhochschulreife"	1	0	1

Tabelle 41: Art der HZB bzw. Hochschulreife nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Als Art der HZB gab die überwiegende Mehrheit (rd. 81 %) an, diese an einem Gymnasium, einer Gesamtschule oder einer Freien Waldorfschule erworben zu haben (siehe Tabelle 41).

Geschlecht	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
männlich	20,0	1,5	20,0	2,0	42
weiblich	19,8	1,5	20,0	1,5	11
Gesamt	19,9	1,5	20,0	1,5	53

Tabelle 42: Alter beim Erwerb der HZB bzw. Hochschulreife nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Im Durchschnitt waren sowohl die männlichen als auch die weiblichen Befragten zum Zeitpunkt des Erwerbs der HZB beziehungsweise Hochschulreife circa 20 Jahre alt.⁶⁷ Wie zu erwarten, kommt das inferenzstatistische Verfahren (Mann-Whitney-U-Test aufgrund nicht gegebener Normalverteilung bei der Gruppe der männlichen MBA-Absolventen (sowohl KS-Test als auch Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$)) zu keinem sig. Ergebnis ($U(42/11) = 217,5$; $p = 0,760$).

Auf eine Unterschiedsprüfung, die gleichzeitig sowohl Geschlecht als auch Jahrgang berücksichtigen würde, muss an dieser Stelle, aufgrund der sich dann ergebenden kleinen Stichprobenumfänge in den Untergruppen, verzichtet werden.⁶⁸

⁶⁷ Für die Erfassung des Jahres des Erwerbs der HZB gilt obige Anmerkung – auch hier wurde ausschließlich das Jahr erfasst.

⁶⁸ Dies gilt auch für die noch folgenden Unterschiedsberechnungen.

Die unten stehende Tabelle 43 zeigt das Alter der MBA-Absolventen zum Zeitpunkt des Erwerbs der HZB beziehungsweise der Hochschulreife untergliedert nach Jahrgängen und dass es hierbei kaum Unterschiede gibt. Die Unterschiedsprüfung mittels des non-parametrischen Kruskal-Wallis-H-Tests⁶⁹ kommt zu keinem sig. Ergebnis ($\chi^2 = 0,389$; $df = 2$; $p = 0,942$; $n = 53$).

Jahrgang	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
2009	19,9	1,4	20,0	2,0	13
2010	19,9	1,5	20,0	1,0	15
2011	19,9	1,1	20,0	2,0	13
2012	20,0	2,0	19,0	2,5	12
Gesamt	19,9	1,5	20,0	1,5	53

Tabelle 43: Alter beim Erwerb der HZB bzw. Hochschulreife nach Jahrgang
(Quelle Eigene Darstellung)

Nachfolgend werden Informationen zum ersten HSA abgebildet. So werden die Hochschularten, der Studiengang (Fachrichtung + Titel = Art des ersten Studienabschlusses), das Alter zum Zeitpunkt der Aufnahme des Erststudiums, der Zeitraum zwischen Erwerb der HZB und Beginn des ersten Hochschulstudiums, das Alter zum Ende des Erststudiums sowie die Dauer des Erststudiums dargestellt. Aus der nachfolgenden Tabelle 44 wird zunächst ersichtlich, dass über die Hälfte der Studienteilnehmer ihren ersten HSA an einer Universität (57%) erworben hat, circa ein Drittel an einer Fachhochschule (31 %) und der Rest an einer Berufsakademie (11 %).

⁶⁹ Prüfung auf Normalverteilung mittels Shapiro-Wilk-Test ergibt für die Jahrgänge 2010 und 2012 ein sig., für den Jahrgang 2011 ein hochsig. Ergebnis.

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Hochschularten	Berufsakademie	Anzahl	4	2	6
		% der Gesamtzahl	7 %	4 %	11 %
	Fachhochschule	Anzahl	13	4	17
		% der Gesamtzahl	24 %	7 %	31 %
	Universität	Anzahl	25	6	31
		% der Gesamtzahl	46 %	11 %	57 %
Gesamt		Anzahl	42	12	54
		% der Gesamtzahl	78 %	22 %	100 %

Tabelle 44: Verteilung der Hochschularten des ersten HSAes nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Verteilung der Fachrichtungen des ersten HSAes sowie der übergeordneten Wissenschaftszweige sieht wie folgt aus:

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Fachrichtungen erster HSA	Jura	2	1	3
	Maschinenbau	2	0	2
	Pädagogik	2	0	2
	Sportwissenschaft	19	7	26
	Wirtschaftswissenschaften	13	4	17
	Zuordnung offen	4	0	4
Gesamt		42	12	54

Tabelle 45: Verteilung der Fachrichtung des ersten HSAes nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wissenschaftszweige	männlich	weiblich	Gesamt
Wirtschaftswissenschaften	24 %	7 %	31 %
Sportwissenschaft	35 %	13 %	48 %
Rest	19 %	2 %	20 %
Gesamt	78 %	22 %	100 %

Tabelle 46: Verteilung der Wissenschaftszweige des ersten HSAes
(Quelle: Eigene Darstellung)

Obige Tabelle 46 zeigt, dass rund die Hälfte der Studienteilnehmer ihr Erststudium im Bereich der Sportwissenschaft abgeschlossen hat und circa 30 % in den Wirtschaftswissenschaften. Wird die Prüfung einer möglichen Geschlechterdifferenz auf die beiden genannten Hauptgruppen begrenzt, so zeigt sich, dass die Verteilung exakt der erwarteten Verteilung bei Homogenität entspricht (χ^2 (Fishers exakter Test) = 0,000; df = 1; p = 1,000; n = 43).

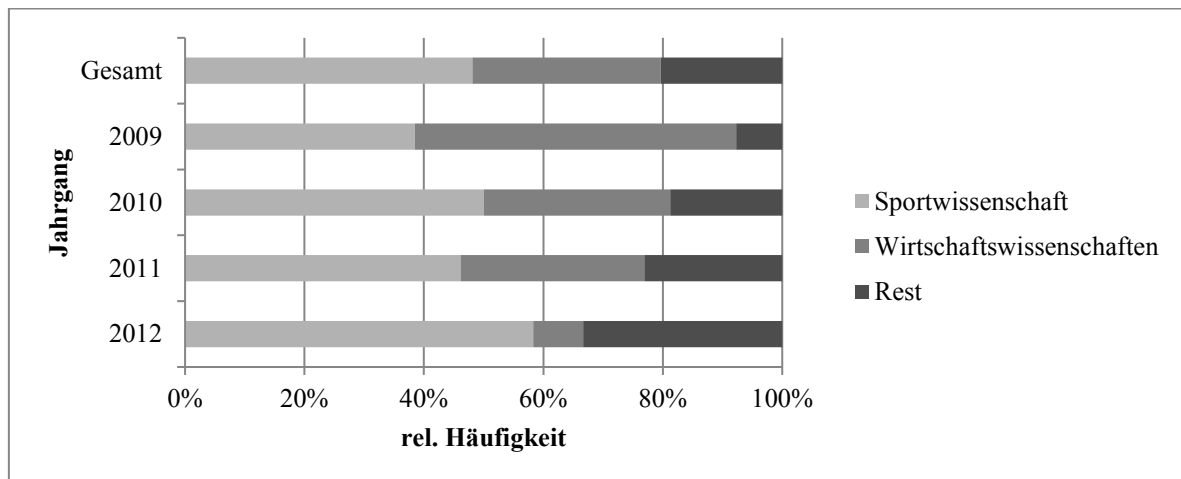


Abbildung 12: Verteilung der Wissenschaftszweige über die Jahrgänge
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die obige Abbildung würde die Annahme einer deutlichen Reduktion an MBA-Absolventen mit einem Erststudium im Bereich der Wirtschaftswissenschaften nahelegen. Allerdings ist auch hier der Hinweis auf die sehr kleinen Fallzahlen in den Untergruppen zu geben, was dazu führt, dass weder eine auf die beiden Hauptgruppen begrenzte, noch eine Prüfung unter der Berücksichtigung der drei in oben stehender Abbildung 12 gezeigten Kategorien zu einem sig. Ergebnis (Prüfung Hauptgruppen: exakter Test nach Fisher: $\chi^2 = 4,119$; p = 0,261; n = 43; Prüfung alle: exakter Test nach Fisher: $\chi^2 = 6,682$; p = 0,358; n = 54) kommt. Festgehalten werden kann jedoch, dass es offensichtlich zu keiner Abnahme der MBA-Absolventen mit einem Erststudium im Bereich der Sportwissenschaft kam. Wäre eine weitere Vertiefung, etwa mittels Differenzierung nach Abschlussgraden von großem Interesse, so muss mangels der zu Grunde liegenden Gesamtheit der vorliegenden Arbeit darauf verzichtet werden. Bevor auf den Abschlussgrad des Erststudiums der MBA-Absolventen näher eingegangen wird, werden im Folgenden noch die Fachrichtungen, wie sie durch die Befragten angegeben wurden, gelistet.

Fachrichtungen	Häufigkeit	Prozent
Sportwissenschaft	22	41 %
Betriebswirtschaft	13	24 %
Sportmanagement	3	6 %
Jura	3	6 %
Fitnessökonomie	3	6 %
Wirtschaftsingenieurwesen	1	2 %
Systems Engineering	1	2 %
Sozialpädagogik	1	2 %
Pädagogik	1	2 %
Medienmanagement	1	2 %
Marketing	1	2 %
International Sportmanagement	1	2 %
International Business Administration	1	2 %
Betriebswirtschaft/ Volkswirtschaft	1	2 %
Business Administration	1	2 %
Gesamt	54	100 %

Tabelle 47: Fachrichtungen des Studiengangs des ersten HSAes, wie durch die Befragten angegeben
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit den folgenden, in Tabelle 48 ersichtlichen, Abschlussgraden schlossen die MBA-Absolventen ihr erstes Hochschulstudium ab.

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Abschlussgrad	Bachelor	14	5	19
	Diplom	22	5	27
	Magister	5	1	6
	Staatsexamen	1	1	2
Gesamt		42	12	54

Tabelle 48: Verteilung der Abschlussgrade des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Nachfolgend ist das Ergebnis der Analyse der Hauptgruppen der Abschlussgrade – Bachelor sowie Master und Diplom – über die Jahrgänge hinweg betrachtet dargestellt. Wie aufgrund der Bologna-Reform zu erwarten, zeigt sich die Anzahl der „alten“ Abschlussgrade – die Diplom- und Masterabsolventen – als rückläufig.

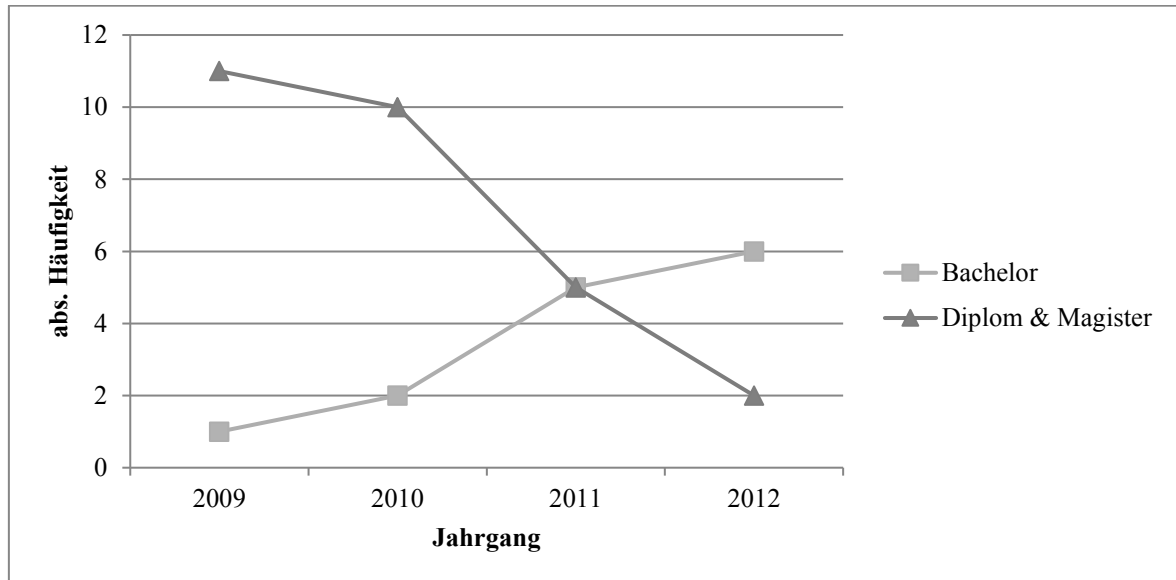


Abbildung 13: Entwicklung der Verteilung der Abschlussgrade des ersten HSAes über die Jahrgänge (Quelle: Eigene Darstellung)

Unten stehend in der Abbildung 14 ist die Entwicklung der beiden Hauptgruppen der Studienfachrichtung des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums – Sportwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften – über die Jahrgänge hinweg dargestellt. Es zeigt sich, dass der Anteil derjenigen, die ihren ersten HSA im Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften absolviert haben, über die Jahrgänge hinweg abnimmt.

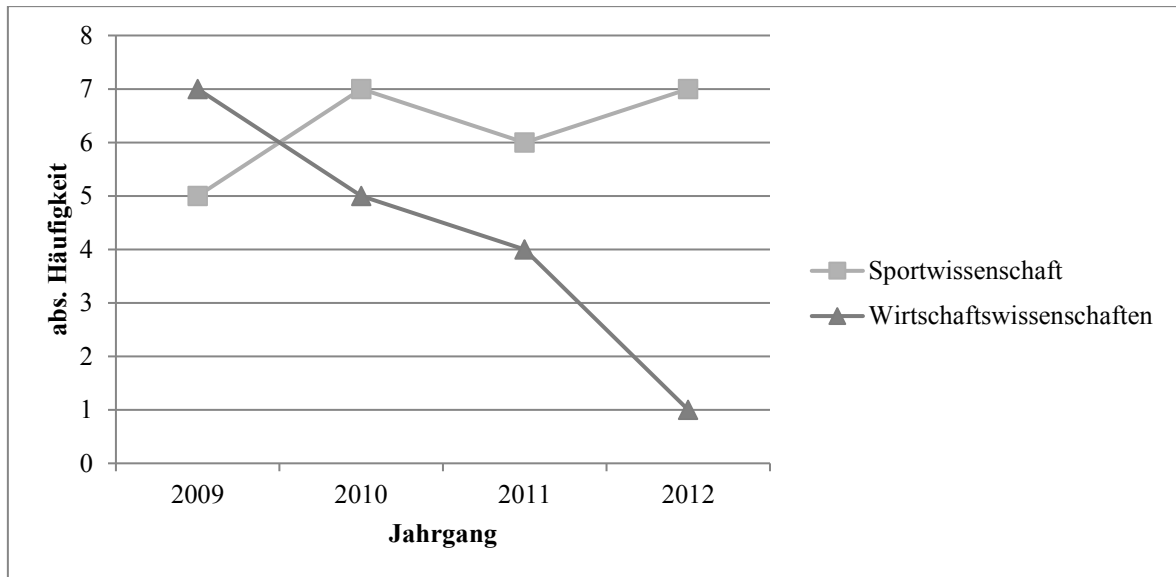


Abbildung 14: Entwicklung der Verteilung der beiden Hauptfachrichtungen des ersten HSAes über die Jahrgänge
(Quelle: Eigene Darstellung)

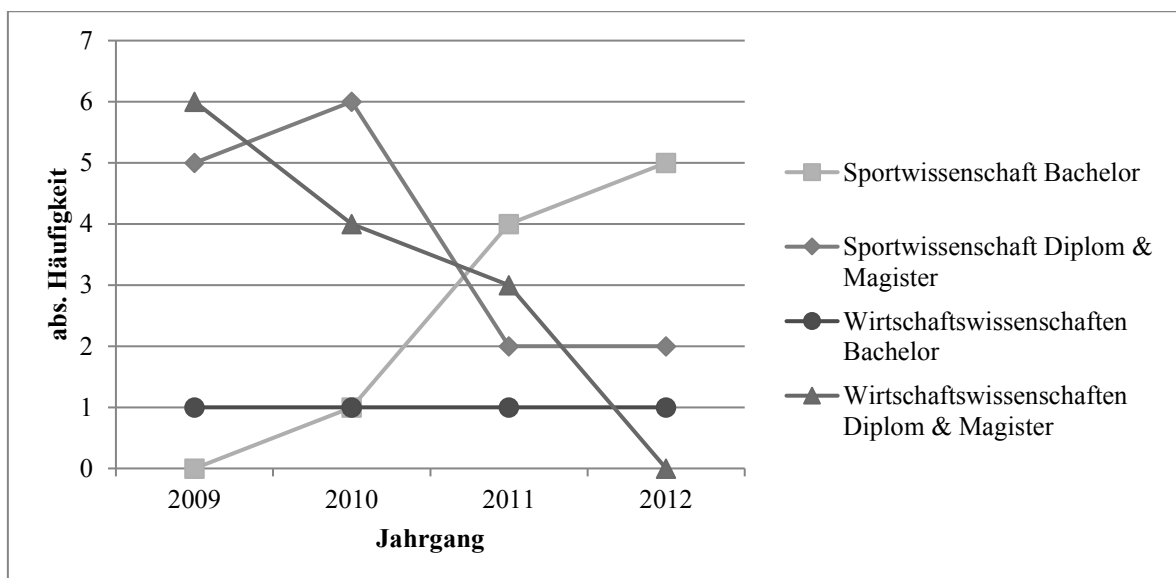


Abbildung 15: Entwicklung der Verteilung der beiden Hauptfachrichtungen in Kombination mit dem Abschlussgrad des ersten HSAes über die Jahrgänge
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die obige Abbildung 15 zeigt die Entwicklung der beiden Hauptgruppen der Studienfachrichtung des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums – Sportwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften – in Kombination mit dem Abschlussgrad. Hier wird unter anderem (nochmals) deutlich, dass der Abschlussgrad „Bachelor“ über die Jahrgänge hinweg zunimmt, was, wie oben bereits erwähnt, in Verbindung mit der Bologna-Reform steht.

Im Zusammenhang mit dem Erststudium stellen sich zudem folgende beiden Fragen:

1. Stellt das Erststudium den höchsten Abschlussgrad dar und ist dies die einzige Fachrichtung eines abgeschlossenen Studiums zu Beginn des MBA-Studiums?
2. Wurde bis zum Befragungszeitpunkt ein weiteres Studium abgeschlossen und falls ja, wurde dies vor oder während des MBA-Studiums aufgenommen?

Keiner der Befragten schloss vor Beginn des MBAs ein weiteres Studium ab. Das heißt, die obigen Analysen zum Erststudium umfassen sämtliche vor Beginn des MBAs abgeschlossene Studien und damit stellt der Abschlussgrad den höchsten Abschlussgrad zum Einstieg in das MBA-Studium und die Fachrichtung die einzige vor dem MBA abgeschlossene Fachrichtung dar. Zwei MBA-Studenten hatten vor Beginn des MBAs bereits ein weiteres Studium aufgenommen, schlossen dies allerdings erst nach dem Beginn des MBAs ab. Dabei schloss einer der beiden Studenten sein Studium mit einem Bachelorgrad im selben Jahr, der zweite nach dem MBA mit einem Mastergrad ab. Beide Studien sind dem Fachbereich der Sportwissenschaft zuzuordnen (Bachelor Sportwissenschaft, Master of Arts Sportmanagement). Bezüglich der aufgenommenen Studien ist allerdings anzumerken, dass die Personen ausschließlich nach Studien befragt wurden, die sie zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen hatten. Folglich kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Befragten vor, während oder nach dem MBA-Studium ein weiteres Studium aufnahmen, welches sie zum Zeitpunkt der Befragung (noch) nicht abgeschlossen hatten.

Nachfolgend finden sich die Ergebnisse zum Alter zum Zeitpunkt der Aufnahme des Erststudiums sowie zum Zeitraum zwischen dem Erwerb der HZB und der Aufnahme des Erststudiums. Sowohl bei der Erfassung des Zeitpunktes der Aufnahme als auch des Abschlusses des Erststudiums wurden im Fragebogen Monat und Jahr verwendet. Wie aus den beiden unten stehenden Tabellen ersichtlich wird, waren die MBA-Absolventen zum Zeitpunkt der Aufnahme ihres Erststudiums im Mittel circa 21 Jahre alt.

Geschlecht	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
männlich	22,1	2,2	22,0	4,0	41
weiblich	21,1	2,3	20,0	4,5	12
Gesamt	21,8	2,3	21,0	4,0	53

Tabelle 49: Alter bei Aufnahme des Erststudiums nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Vergleich von männlichen und weiblichen MBA-Absolventen hinsichtlich ihres Alters bei Aufnahme des Erststudiums zeigt keine sig. Differenzen ($U(41/12) = 179$; $p = 0,150$)⁷⁰.

Die folgende Abbildung zeigt die Box-Plots für das Alter zum Zeitpunkt der Aufnahme des Erststudiums. Interessant in diesem Zusammenhang scheint, dass sich die vier Jahrgänge zwar nicht hinsichtlich des Alters bei Aufnahme des Erststudiums unterscheiden (Kruskal-Wallis-H-Test⁷¹: $\chi^2 = 0,355$; $df = 3$; $p = 0,949$; $n = 53$), allerdings weist die Länge der Box (zwischen 1. und 3. Quartil und damit in der Länge der IQR entsprechend) im Falle des Jahrgangs 2012 auf eine größere Streuung hin. Diese Ergebnisse sollten allerdings aufgrund der kleinen Stichprobenumfänge nicht „überstrapaziert“ werden.

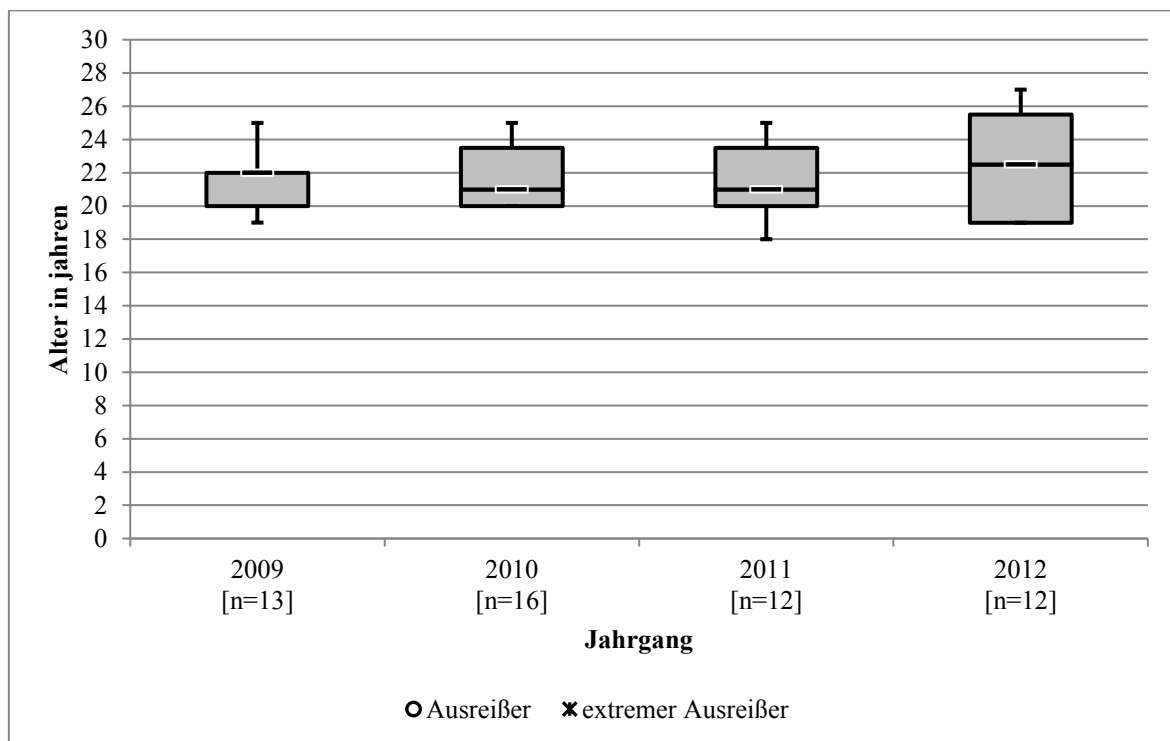


Abbildung 16: Alter bei Aufnahme des Erststudiums nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die nachfolgende Tabelle 50 stellt die Dauer (in Jahren) zwischen dem Erwerb der HZB und der Aufnahme des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Geschlecht dar – im Mittel ein Jahr. Es zeigt sich keine geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Zeitdauer dieses Abschnitts ($U(41/11) = 155,0$; $p = 0,105$)⁷²

⁷⁰ Shapiro-Wilk-Test bei den männlichen MBA-Absolventen $p < 0,05$.

⁷¹ Shapiro-Wilk-Test: 2010 und 2012 sind nicht normalverteilt.

⁷² Sowohl Shapiro-Wilk-Test als auch KS-Test sind bei männlich und weiblich hochsig..

Geschlecht	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
männlich	2,1	1,9	1,0	2,0	41
weiblich	1,3	1,7	0,0	3,0	11
Gesamt	1,9	1,9	1,0	2,0	52

Tabelle 50: Zeitraum in Jahren zwischen Erwerb der HZB und Aufnahme des ersten (abgeschlossenen) Hochschulstudiums nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Unten stehende Abbildung betrachtet den besagten Zeitraum nach Jahrgängen. Die Jahrgänge 2010, 2011 und 2012 sind nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

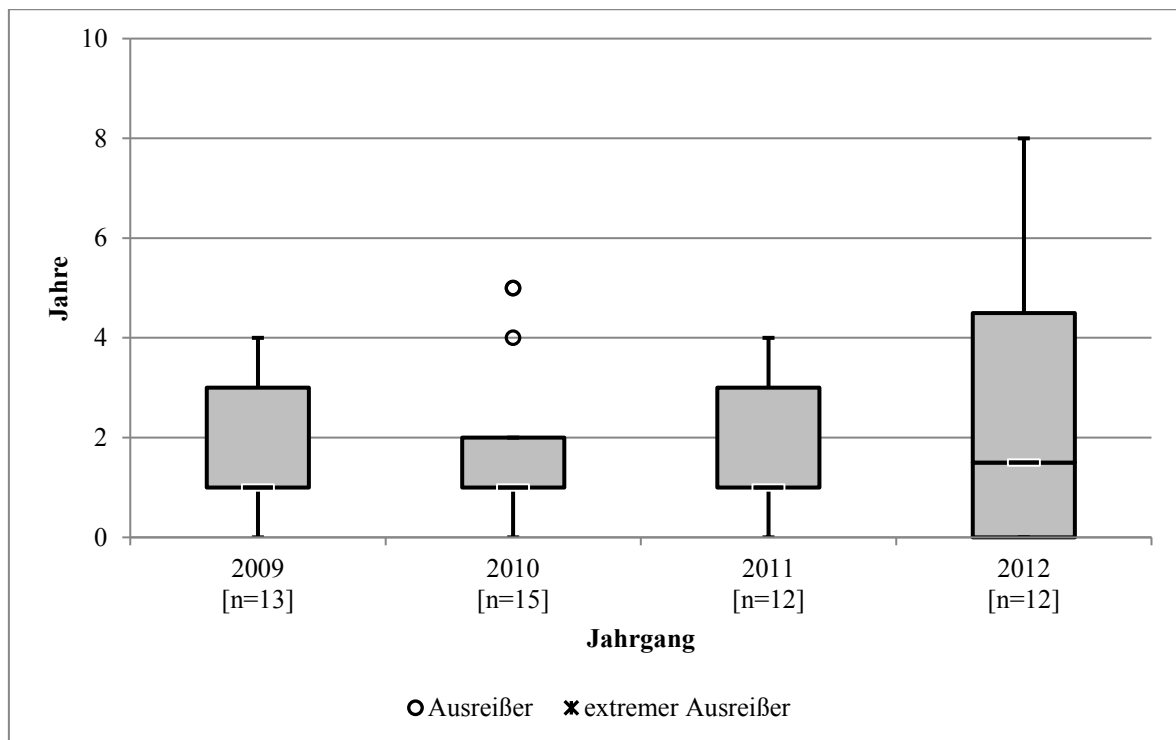


Abbildung 17: Zeitraum in Jahren zwischen Erwerb der HZB und Aufnahme des ersten (abgeschlossenen) Hochschulstudiums nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Konnte beim Erwerb der HZB eine Veränderung der Streuung (festgemacht an der IQR entsprechend obigen Ausführungen) in einem nur geringen Maße festgestellt werden, so erscheint es vor dem Hintergrund des Hinweises auf eine Streuungszunahme hinsichtlich des Alters bei Aufnahme des Erststudiums konsequent, dass dieser Effekt auch hinsichtlich der Zeitdauer zwischen Erwerb der HZB und der Aufnahme des Erststudiums für den Jahrgang 2012 zu beobachten ist. Dies wird in der obigen Abbildung 17 deutlich. Erneut ist in diesem Kontext auf die kleinen Gruppengrößen hinzuweisen.

Ferner wird das Alter zum Zeitpunkt der Beendigung des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums beleuchtet.

Geschlecht	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
männlich	26,8	2,7	27,0	3,0	42
weiblich	25,3	3,0	25,0	3,8	12
Gesamt	26,5	2,8	26,5	4,0	54

Tabelle 51: Alter bei Beendigung des Erststudiums nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Ist im Fall des Alters bei Beendigung des Erststudiums sowohl innerhalb der Gruppe der männlichen als auch der weiblichen MBA-Absolventen eine Normalverteilung gegeben, kann die Unterschiedsberechnung mittels des parametrischen t-Tests erfolgen. Es zeigt sich kein sig. Unterschied ((Levene-Test auf Varianzhomogenität: $F = 0,193$; $p = 0,662$; $n = 54$) $T = 1,608$; $df = 52$; $p = 0,114$; $n = 54$). Das Ergebnis ist in der oben stehenden Tabelle 51 dargestellt.

Gleiches gilt für die Jahrgänge (siehe Tabelle 52) – auch diese zeigen sich normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test in allen Gruppen $> 0,05$) und die Gruppen weisen keine Altersdifferenz⁷³ bei der Beendigung des Erststudiums auf.

Jahrgang	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
2009	27,0	2,8	28,0	3,5	13
2010	26,6	1,9	27,0	2,8	16
2011	25,7	3,1	25,0	4,5	13
2012	26,5	3,5	26,5	5,3	12
Gesamt	26,5	2,8	26,5	4,0	54

Tabelle 52: Alter bei Beendigung des Erststudiums nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Folgend wird auf die Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums eingegangen und es findet eine kurze Reflektion der Veränderungen bedingt durch die Bologna-Reform statt. Die nachfolgende Tabelle stellt die Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Geschlecht dar.

⁷³ Die inferenzstatistische Unterschiedsprüfung mittels univariater einfaktorieller Anova führt zu keinem sig. Ergebnis ($F = 0,492$; $df = 3$; $p = 0,690$).

Geschlecht	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
männlich	4,8	1,9	4,1	3,2	41
weiblich	4,2	1,5	3,5	2,7	12
Gesamt	4,6	1,8	4,0	3,1	53

Tabelle 53: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Aufgrund von nicht gegebener Normalverteilung innerhalb der Gruppe der männlichen (sowohl KS-Test als auch Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$) und weiblichen (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$) Absolventen wurde für den Zeitraum zwischen Aufnahme und Abschluss des Erststudiums die Unterschiedsprüfung mittels Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Die Gruppe der männlichen MBA-Absolventen unterscheidet sich im Vergleich zu jener der weiblichen nicht sig. hinsichtlich der Dauer des Erststudiums ($U(41/12) = 199,5$; $p = 0,323$).

Erneut stellt sich die Frage, ob sich die Jahrgänge hinsichtlich der Dauer ihres Erststudiums unterscheiden. Ebenso sollte aufgrund obiger Ausführungen die Streuung näher betrachtet werden. Die unten stehende Abbildung zeigt die Dauer des ersten Hochschulstudiums nach Jahrgang.

Jahrgang	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
2009	5,2	2,3	4,3	3,0	13
2010	4,9	1,8	4,8	3,9	16
2011	4,3	1,4	4,0	2,7	12
2012	3,9	1,6	3,5	1,5	12
Gesamt	4,6	1,8	4,0	3,1	54

Tabelle 54: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Ist die Dauer des Erststudiums in den Jahrgängen 2009, 2011 und 2012 nicht normalverteilt (2009: Shapiro-Wilk-Test = 0,835; $df = 13$; $p = 0,018$; $n = 13$; 2011: Shapiro-Wilk-Test = 0,860; $df = 12$; $p = 0,049$; $n = 12$; 2012: Shapiro-Wilk-Test = 0,724; $df = 12$; $p = 0,001$; $n = 12$), so ist die Unterschiedsprüfung mittels des non-parametrischen Kruskal-Wallis-H-Test durchzuführen. Der Vergleich zwischen den Jahrgängen hinsichtlich der Studiendauer des Erststudiums der MBA-Absolventen zeigt keinen sig. ($\chi^2 = 5,002$; $df = 3$; $p = 0,172$; $n = 53$) Unterschied. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 54 aufgeführt. Wiederum ist auf die geringen Fallzahlen in den Untergruppen hinzuweisen.

Sowohl die IQR als auch die folgende graphische Darstellung zeigen, dass die Streuung (beurteilt entsprechend genannten Maßstabes) im Jahrgang 2012 im Vergleich zu den drei anderen Jahrgängen geringer ausfällt.

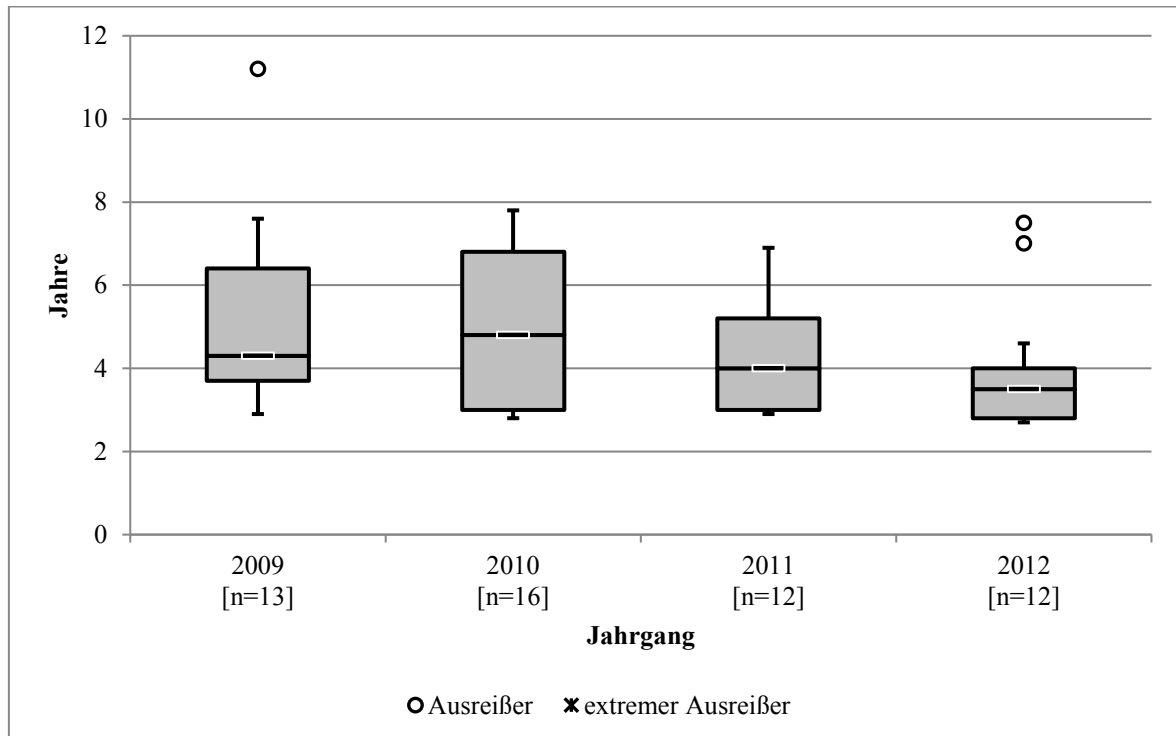


Abbildung 18: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Es zeigen sich zwei Ausreißer für den Jahrgang 2012. Es stellt sich nun die Frage, aus welchem Grund sich die Streuung der Dauer des Erststudiums reduziert. Dies könnte mit dem erworbenen Abschlussgrad im Erststudium zusammenhängen. Diese Vermutung wird durch die Betrachtung der, wenn auch für die kleine Stichprobe nicht signifikanten, jedoch zumindest deskriptiv festzustellenden, Reduktion der Studiendauer über die Jahrgänge hinweg gestärkt.

Zu diesem Zweck sei obige Betrachtung der VG hinsichtlich des Abschlussgrades des Erststudiums aus Abbildung 6 nochmals aufgegriffen, wobei nun die relativen Häufigkeiten der Abschlussgrade hinsichtlich des jeweiligen Jahrgangs betrachtet werden. Das Ergebnis zeigt die nachstehende Abbildung 19.

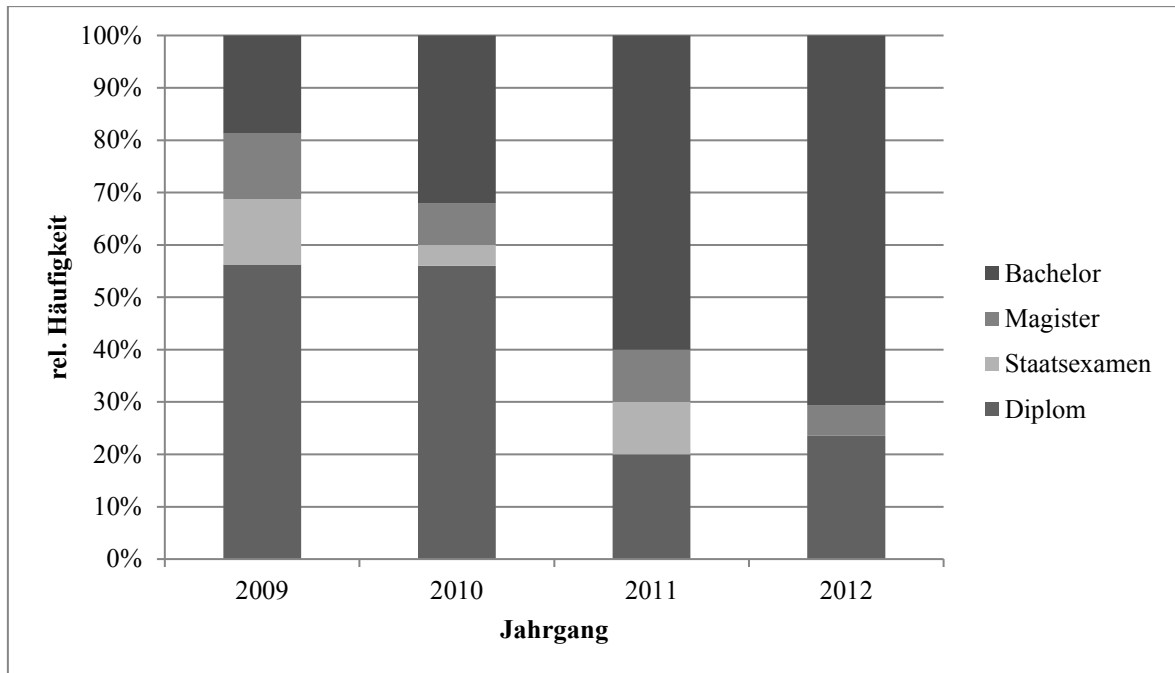


Abbildung 19: Abschlussgrade des Erststudiums über die Jahrgänge
(Quelle Eigene Darstellung)

Bleibt der relative Anteil der Absolventen mit einem Diplom als erstem Abschlussgrad über die beiden Jahrgänge 2009 und 2010 relativ gesehen konstant, so kommt es im Fall der Jahrgänge 2011 und 2012 zu einer deutlichen Reduktion deren relativen Anteils. Umgekehrt ist eine sukzessive Erhöhung des relativen Anteils an Absolventen mit dem Abschlussgrad eines Bachelors im Erststudium festzustellen – machten sie innerhalb des Jahrgangs 2009 nur knapp 1/5 (19 %) aus, so steigert sich ihr Anteil bis zum Jahrgang 2012 auf circa 71 %.

Die folgende Abbildung 20 unterstützt die Darstellung der Korrektheit der Reduktion der Streuung der Dauer des Erststudiums über die Jahrgänge in den unterschiedlichen Studienformen, auch wird die heterogene Verteilung in den Jahrgängen ersichtlich.

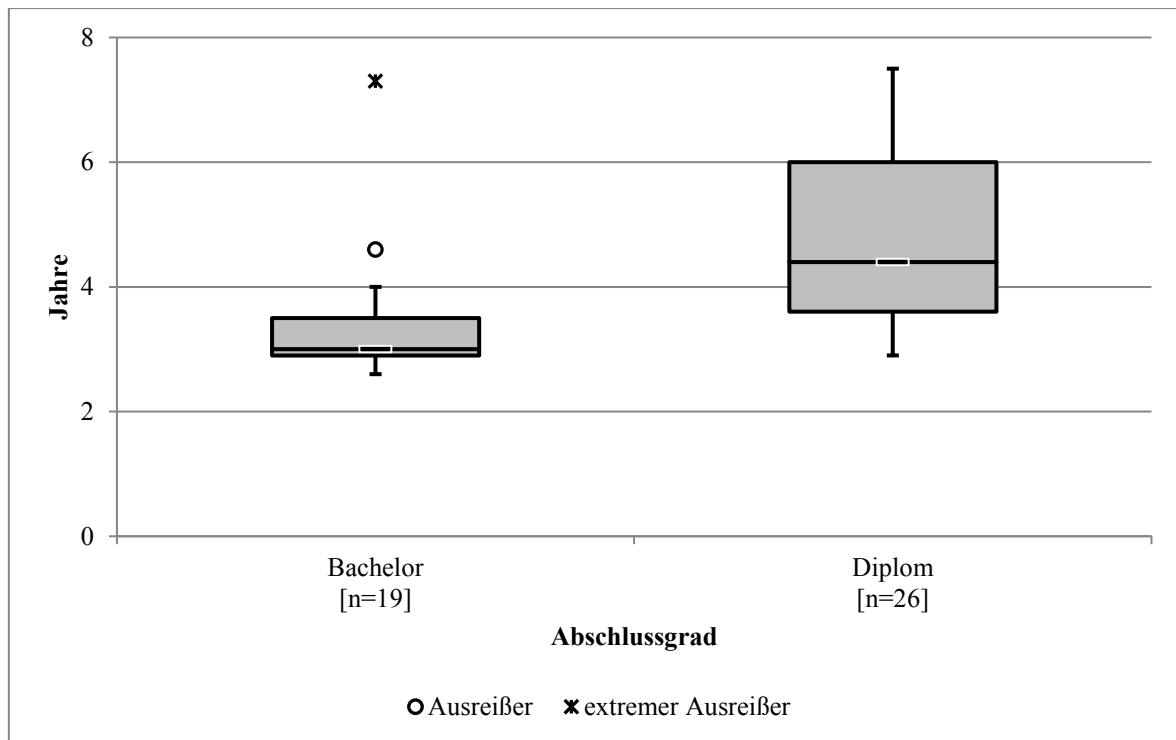


Abbildung 20: Dauer des ersten abgeschlossenen Hochschulstudiums nach Abschlussgrad
(Quelle: Eigene Darstellung)

Ferner sei festgehalten, dass sich zwar einerseits die Studiengänge je nach Abschlussgrad hinsichtlich ihrer mittleren Dauer hochsig. unterscheiden (Kruskal-Wallis-H-Test⁷⁴: $\chi^2 = 24,991$; $df = 3$; $p = 0,000$; $n = 53$) und sich die Jahrgänge in ihrer relativen Zusammensetzung den Grad des ersten Studienabschlusses betreffend differenzieren, sich die Jahrgänge jedoch nicht sig. hinsichtlich der mittleren Studiendauer im Erststudium unterscheiden. Dabei sollte keine Wechselwirkung auftreten – das heißt, die mittlere Studiendauer je Abschlussgrad sollte sich über die Jahrgänge hinweg nicht unterscheiden. Für eine Prüfung des genannten Interaktionseffekts ist festzustellen, dass die Daten nicht die Voraussetzungen für eine univariate mehrfaktorielle (in diesem Falle zweifaktorielle) Varianzanalyse erfüllen, jedoch das gewählte Statistikprogramm eine non-parametrische Prüfung nicht bereitstellt. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, die Prüfung (dennoch) mittels genanntem parametrischen Verfahren durchzuführen. Die Ergebnisse sind entsprechend mit Vorsicht zu interpretieren. Außerdem werden die beiden Haupteffekte nicht mehr näher betrachtet, sondern an dieser Stelle ausschließlich auf den Interaktionseffekt Bezug genom-

⁷⁴ Diplom und Bachelor erfüllen die Voraussetzung der Normalverteilung für ein parametrisches Verfahren nicht (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$). Des Weiteren liegen für den Abschlussgrad Staatsexamen nur zwei Beobachtungen vor.

men. Es zeigt sich, dass scheinbar kein Interaktionseffekt zwischen Abschlussgrad des Erststudiums (wobei hier die bereits oben verwendete „Grobklassifizierung“ erneut zur Anwendung gebracht wurde) und Jahrgang vorliegt ($F = 0,161$; $df = 4$; $p = 0,957$; $n = 52$).

Folglich führt die Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen (Bologna-Reform) auch zu einer Veränderung der Zusammensetzung der MBA-Studierenden über die Jahrgänge hinweg. Daher stellt sich die Frage, ob dies zu weiteren Veränderungen, wie etwa die Bewertung des Studiengangs oder den Ansprüchen geführt hat. Bevor auf solche Fragen näher eingegangen werden kann, gilt es jedoch, den beruflichen Werdegang der Absolventen zu analysieren. Aus methodischer Sicht ist festzuhalten, dass eine Differenzierung der Jahrgänge, trotz sich dann ergebender kleiner Stichproben und sehr eingeschränkten Möglichkeiten der Datenauswertung sowie später schwierigen Interpretation, insbesondere hinsichtlich einer Generalisierung, unbedingt notwendig erscheint, zumal es sich zumindest den Abschlussgrad betreffend bei den MBA-Absolventen um keine homogene Gruppe handelt. Aufgrund der in den bereits vorliegenden Forschungsergebnissen oftmals gezeigten geschlechterspezifischen Unterschiede, zum Beispiel in den Motiven, wird zudem auch die Geschlechter differenzierende Auswertung weiterhin beibehalten.

Nachfolgend wird zunächst noch der Frage nachgegangen, ob die MBA-Absolventen über eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Beginn des MBA-Studiums verfügen. Das Ergebnis nach Jahrgängen ist in der unten stehenden Tabelle 55 dargestellt. Es wird deutlich, dass rd. 25 % eine Berufsausbildung absolviert haben.

		abgeschlossene Berufsausbildung vor MBA-Studium		Gesamt
		ja	nein	
Jahrgang	2009	3	10	13
	2010	4	12	16
	2011	2	11	13
	2012	5	7	12
Gesamt		14	40	54

Tabelle 55: Abgeschlossene Berufsausbildung vor dem MBA-Studium nach Jahrgängen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Verteilungsprüfung kommt zu keinem sig. Ergebnis ($\chi^2 = 2,363$; $df = 3$; $p = 0,501$; $n = 54$). Unter den Berufsausbildungen wurden die folgenden genannt: Bankkaufmann (3),

Bürokaufmann (2), Elektroinstallateur (1), Hotelfachfrau (1), Informatikkaufmann (1), Rettungsassistent (1), Sport- und Fitnesskauffrau (1), Veranstaltungskaufmann (1), Versicherungskaufmann (1) und Wirtschaftsassistent (Fachrichtung: Fremdsprachenkorrespondenz) (1).

Bevor sich der Lebenslaufbahn unter besonderer Berücksichtigung des beruflichen Werdegangs gewidmet wird, erfolgt die Auswertung zu drei Fragen hinsichtlich der sportlichen Aktivität, der Mitgliedschaft in einem Sportverein sowie des ehrenamtlichen Engagements der Befragten zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums. Zunächst zeigt die Tabelle 56 die Ergebnisse der Auswertung der Frage, ob die MBA-Absolventen sportlich aktiv waren. Es zeigt sich, dass darauf fast 76 % mit „ja“ geantwortet haben.

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	41	76 %	77 %
	nein	12	22 %	100 %
	Gesamt	53	98 %	
Fehlend	nicht beantwortet	1	2 %	
Gesamt		54	100 %	

Tabelle 56: Sportliche Aktivität zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die nachfolgende Tabelle 57 präsentiert die Ergebnisse der Frage nach der Mitgliedschaft in einem Sportverein. Etwa 67 % antworteten auf diese Frage mit „ja“.

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	36	67 %	68 %
	nein	17	31 %	100 %
	Gesamt	53	98 %	
Fehlend	nicht beantwortet	1	2 %	
Gesamt		54	100 %	

Tabelle 57: Mitgliedschaft im Sportverein zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Letztlich wurde die Frage gestellt, ob die MBA-Absolventen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums eine ehrenamtliche Position in einem Sportverein innehatten. Wie die unten stehende Tabelle 58 zeigt, bejahten diese Frage knapp 30 %.

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	16	30 %	30 %
	nein	37	69 %	100 %
	Gesamt	53	98 %	
Fehlend	nicht beantwortet	1	2 %	
Gesamt		54	100 %	

Tabelle 58: Ehrenamtliche Position in einem Sportverein zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums (Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.2. Beschreibung der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung des beruflichen Werdegangs

Ähnlich zur Vorgehensweise der Betrachtung der Lebenslaufbahn der MBA-Absolventen unter besonderer Berücksichtigung ihres akademischen Werdegangs, wird in diesem Abschnitt der berufliche Werdegang im Lebensverlauf, beginnend mit der beruflichen Tätigkeit der MBA-Absolventen vor dem ersten HSA bis hin zum Befragungszeitpunkt und somit ebenfalls im Lebensverlauf, dargestellt.

Im Mittelpunkt der Analysen wird, neben der Frage des Berufsstatus und der Dauer der unterschiedlichen Zeitabschnitte auch die Frage stehen, ob die jeweilige berufliche Tätigkeit einen Sportbezug hatte oder nicht. Damit soll der interessanten Frage nachgegangen werden, ob der MBA einen Wechsel der beruflichen Tätigkeit in das Feld des Sports ermöglichen kann/ soll. Sollte das der Fall sein, so müsste sich zeigen, dass die Mehrheit der MBA-Absolventen vor Abschluss des MBAs keiner beruflichen Tätigkeit im Bereich des Sports nachging, jedoch nach Abschluss des genannten Studiengangs erfolgreich darin Fuß fassen konnte. Dies sollte allerdings insbesondere bei den jüngeren Jahrgängen mit Vorsicht betrachtet werden, zumal durch die vorliegende Befragung nur ein möglicher Wechsel bis zum Befragungszeitpunkt erfasst werden konnte.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die beruflichen Tätigkeiten der MBA-Absolventen vor dem ersten HSA beleuchtet. Die unten stehende Abbildung 21 zeigt den Berufsstatus im genannten Zeitraum.

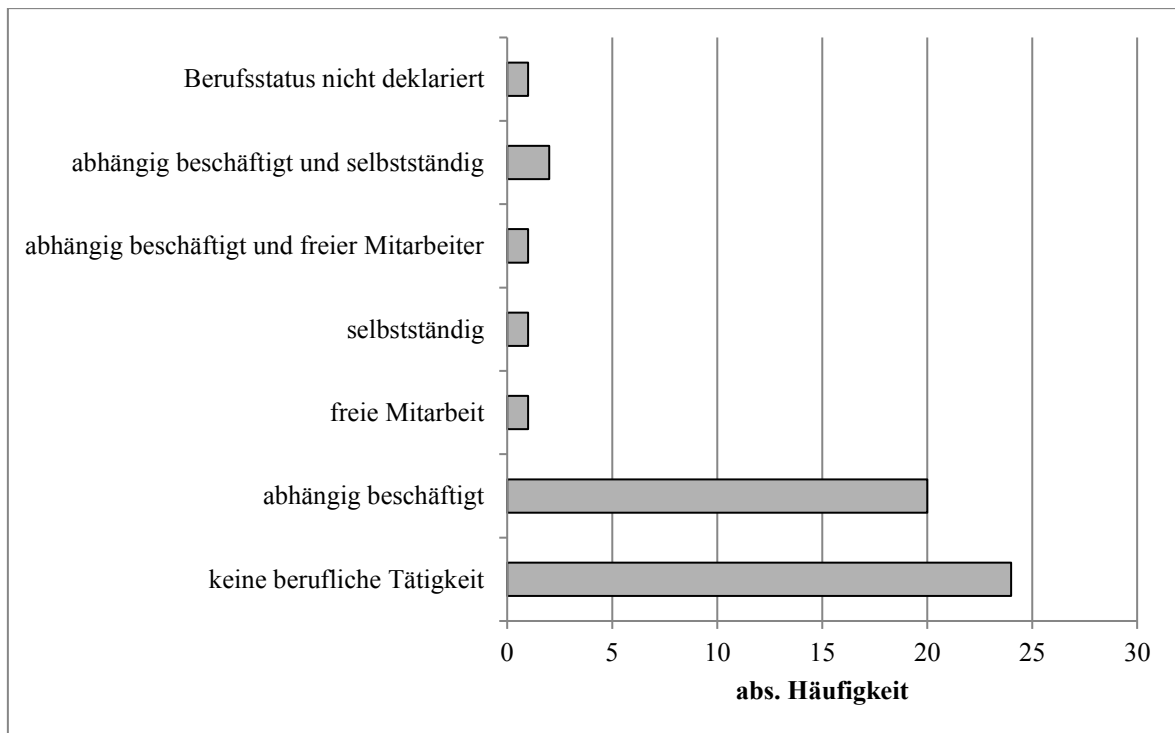


Abbildung 21: Berufsstatus der MBA-Absolventen in der Zeit vor ihrem ersten HSA
(Quelle: Eigene Darstellung)

Von den 54 MBA-Absolventen, die in die Analyse mit eingingen, machten vier keine Angabe zu ihrem Berufsstatus in der Zeit vor ihrem ersten HSA. Von den verbleibenden 50 gab die Hälfte an, vor dem ersten HSA keiner beruflichen Tätigkeit nachgegangen zu sein. Von der anderen Hälfte⁷⁵, jene Absolventen, die einer beruflichen Tätigkeit nachgingen, gaben mehr als 3/4 an, dies in Form einer (ausschließlich⁷⁶) abhängigen Beschäftigung getan zu haben.

Eine geschlechterspezifische Differenz konnte nicht gefunden werden (χ^2 (exakter Test nach Fisher) = 4,222; $p = 0,762$; $n = 50$). Gleiches gilt für die Prüfung, ob grundsätzlich ein Beruf ausgeübt wurde oder nicht (χ^2 (Fisher exakter Test) = 0,284; $df = 1$; $p = 0,594$; $n = 50$).

Aufgrund der geringen Fallzahlen in den Untergruppen werden die Jahrgänge nur hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung betrachtet, das heißt, ob einem Beruf vor dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums nachgegangen wurde oder nicht. Die Häufigkeitsverteilung stellt sich wie folgt dar.

⁷⁵ Hierbei gilt es zu beachten, dass das Nachgehen einer beruflichen Tätigkeit nicht bedeutet, dass die Absolventen diese über den gesamten Zeitraum vollziehen, sondern, unabhängig von der Dauer, mindestens einmal einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen sind. Auf die Dauer wird im Verlauf der Analyse noch eingegangen. Diese Anmerkung gilt für sämtliche, in diesem Zusammenhang analysierte, Lebensabschnitte.

⁷⁶ Wurden mehrere Beschäftigungsverhältnisse parallel oder nacheinander folgend angegeben, so wurde eine entsprechende Gruppe gebildet.

Jahrgang	nein	ja
2009	7	5
2010	9	7
2011	6	5
2012	2	9
Gesamt	24	26

Tabelle 59: Ausübung einer beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Liegt in den Jahren 2009, 2010 und 2011 eine ähnliche Verteilung vor, so ist für 2012 eine deutliche Zunahme der relativen Häufigkeiten der beruflichen Tätigkeit im Vergleich zu den vorangegangenen Jahrgängen festzustellen. Die absoluten Häufigkeiten machen erneut, das oben bereits mehrfach angesprochene Problem der kleinen Stichproben, nun auch für den Fall der Analysen im Kontext der beruflichen Tätigkeiten der MBA-Absolventen, deutlich. Diese Anmerkung gilt auch für die noch folgenden Analysen vorliegenden Abschnitts. Eine Prüfung der Homogenität der Verteilung über alle Jahrgänge kommt zu keinem sig. Ergebnis ($\chi^2 = 5,057$; $df = 3$; $p = 0,183$; $n = 50$).

Weder die Prüfung auf geschlechtsspezifische Unterschiede noch die Differenzen im Vergleich der Jahrgänge hinsichtlich der Dauer der beruflichen Tätigkeiten⁷⁷ (unter den Tätigen) kommen zu einem sig. Ergebnis (Geschlecht: $U(19/7) = 54,5$; $p = 0,487$; Jahrgang: Kruskal-Wallis-H-Test: $\chi^2 = 5,035$; $df = 3$; $p = 0,169$; $n = 26$)⁷⁸. Aufgrund der Problematik der kleinen Stichproben, insbesondere im Zusammenhang mit den Unterschiedsberechnungen bei den Jahrgängen, wurde der Entschluss gefasst, trotz nicht gefundener sig. Ergebnisse, der Frage nachzugehen, ob sich möglicherweise eine Reduktion der beruflichen Tätigkeiten von 2009 bis 2012 nachzeichnen lässt. Die Betrachtung folgender Abbildung 22 zeigt, dass die deskriptiven Ergebnisse in einer ersten Beurteilung dem widersprechen, beziehungsweise dies eher nicht unterstützen.

⁷⁷ Die Dauer der beruflichen Tätigkeit meint hier die Zeitspanne in der mindestens einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen wurde. Was umgekehrt bedeutet, dass im Falle der Ausübung mehrerer paralleler Berufe, diese Zeitspanne nur einfach gewertet wurde. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass keine Informationen über die wöchentlichen Umfänge vorlagen, scheint dieses Vorgehen nicht nur gerechtfertigt, sondern auch notwendig. Eine weitere Abfrage der wöchentlichen Umfänge hätte die Probanden weiter und wohl auch ungebührlich stark belastet.

⁷⁸ Die non-parametrischen Verfahren wurden gewählt, zumal jeweils in mindestens einer Untergruppe eine nichtgegebene Normalverteilung vorlag (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

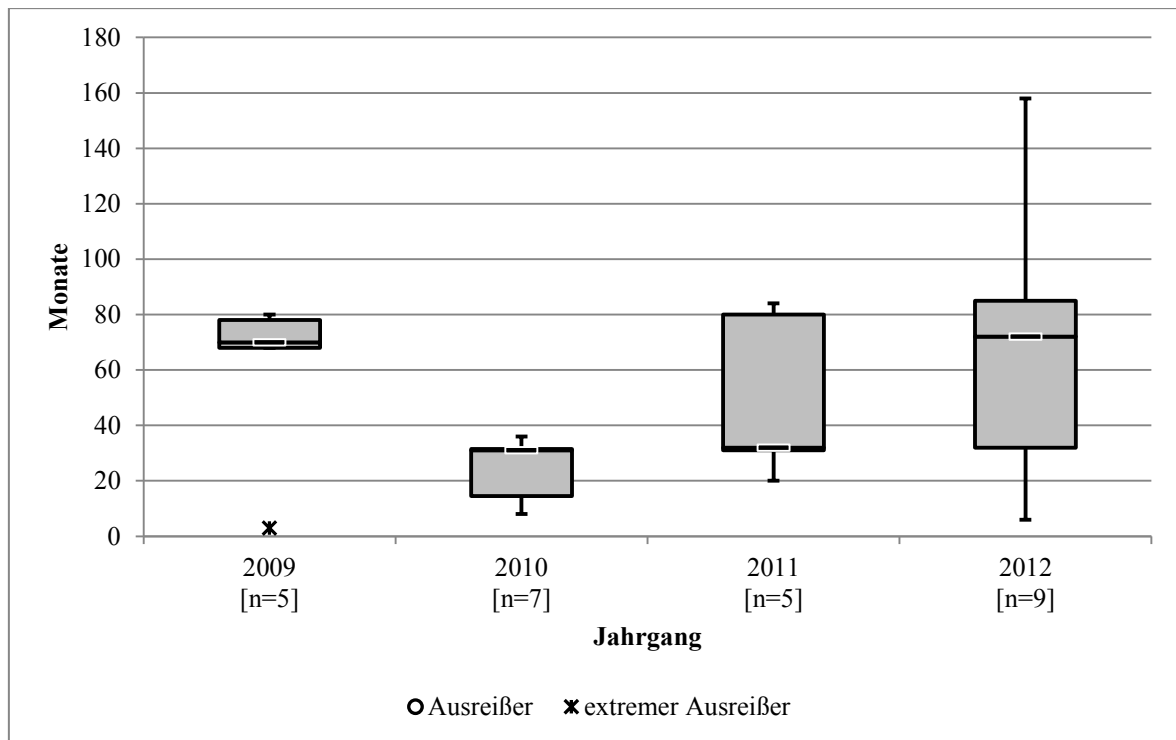


Abbildung 22: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Erneut stellt sich die Frage, ob (unter den Tätigen) ein Zusammenhang zwischen dem mit dem Erststudium erworbenen Abschlussgrad und der Dauer der beruflichen Tätigkeit vor Abschluss dessen besteht. Wichtig dabei ist die Häufigkeitsverteilung: Für Staatsexamen liegt nur eine, für Magister nur zwei Beobachtungen, im Fall der tätigen Bachelorabsolventen liegen Daten für 12, sowie bei tätigen Diplomabsolventen elf Beobachtungen vor. Die deskriptive Betrachtung (siehe Abbildung 23) beschränkt sich folglich auf die beiden letztgenannten Gruppen. Die folgende Darstellung legt den Schluss nahe, dass keine Differenz vorliegt.

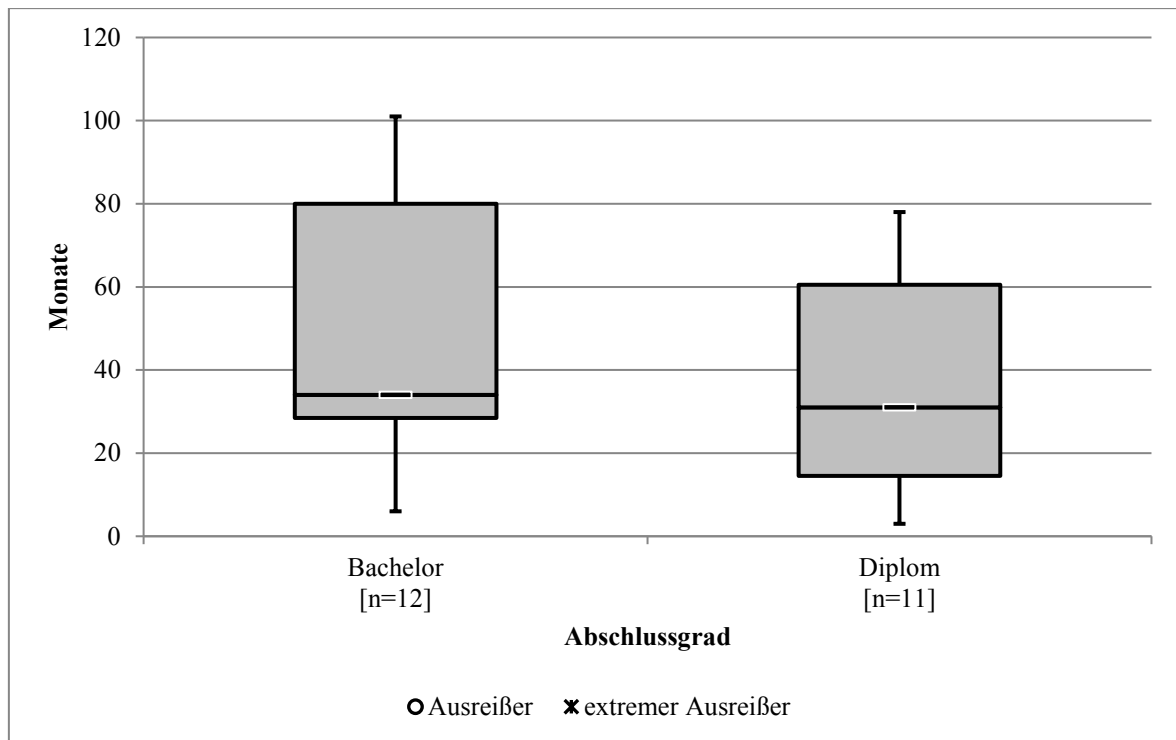


Abbildung 23: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Abschlussgrad (Tätige)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Dabei geben die tätigen Bachelor an, im Mittel (Median) 2 Jahre und 10 Monate, die tätigen Diplomstudenten 2 Jahre und 7 Monate gearbeitet zu haben ($U(12/11) = 45,0$; $p = 0,195$).

An dieser Stelle ist es wichtig festzuhalten, dass obige Analyse sich auf all jene beschränkt, die einer Tätigkeit nachgingen. Richtigerweise müssten für eine Gesamtanalyse auch jene Gruppe berücksichtigt werden, die keiner beruflichen Tätigkeit nachgingen, sprich 0 Monate vor ihrem ersten HSA einer beruflichen Tätigkeit nachgingen. Wird dies berücksichtigt, stellt sich die obige Abbildung nun wie folgt dar.

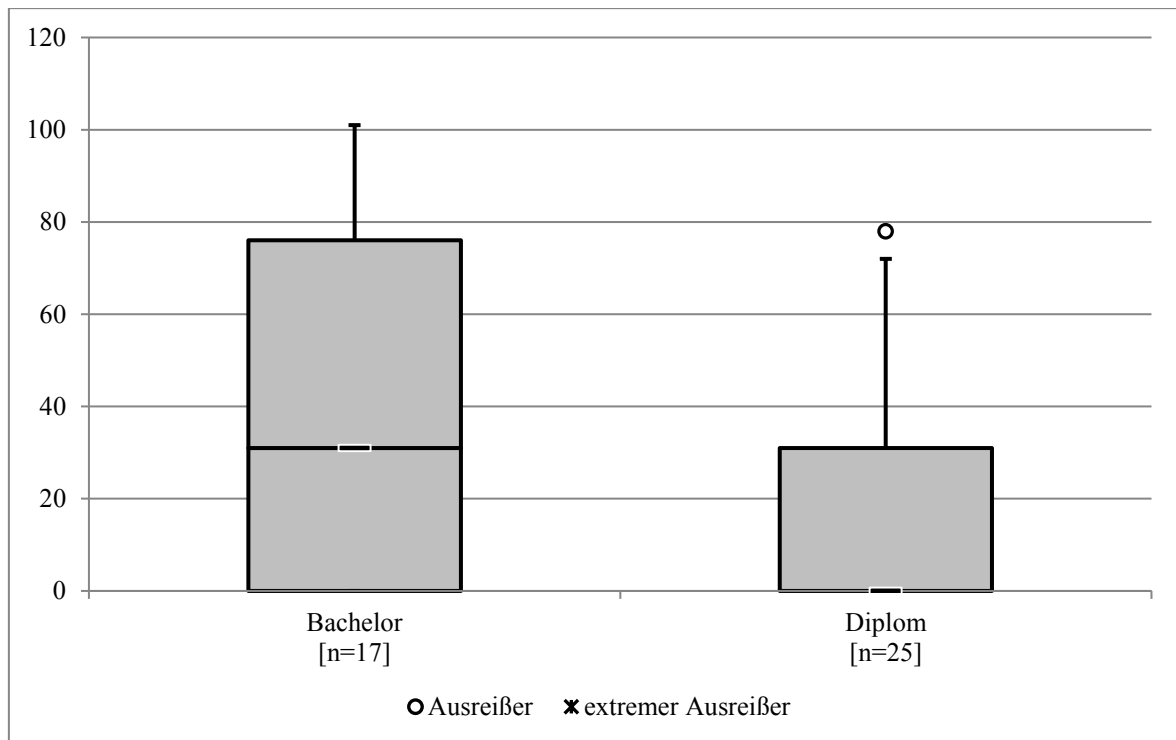


Abbildung 24: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Abschlussgrad (Gesamt)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hier scheint sich eine interessante Veränderung zu zeigen. Werden ausschließlich jene MBA-Absolventen hinsichtlich der Zeitdauer der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA betrachtet, die einer Tätigkeit nachgingen, so gingen sie diese über eine ähnliche Zeitdauer (Differenz: 3 Monate) nach. Werden auch jene in die Analyse miteinbezogen, die keiner Tätigkeit nachgingen, so reduziert sich die berufliche Tätigkeit bei den Bachelorabsolventen auf im Mittel (Median) 2 Jahre und 7 Monate, bei Diplomabsolventen auf 0 Monate. Das heißt, im Mittel würden diese keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen. Diese relativ starke Reduktion sollte sich durch eine häufige Ausübung einer beruflichen Tätigkeit vor Erststudiumsabschluss bei den Bachelorabsolventen im Vergleich zu den Diplomern bedingen (siehe Tabelle 60).

Abschlussgrad Erststudium	nein	ja
Bachelor	5	12
Diplom	14	11
Magister	4	2
Staatsexamen	1	1
Gesamt	24	26

Tabelle 60: Ausübung einer beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Abschlussgrad
(Quelle: Eigene Darstellung)

Letztlich bedeutet dies, dass die Bachelorabsolventen trotz einer sig. geringeren Studierendauer in ihrem Erststudium (wenn auch nicht sig. häufiger, so kann an dieser Stelle durchaus von tendenziell gesprochen werden (rd. 70 % (Bachelor) vs. 44 % (Diplom)), die einer beruflichen Tätigkeit vor Abschluss des Erststudiums nachgehen), einer beruflichen Tätigkeit vor Abschluss dessen nachgehen, wobei im Fall der Ausübung diese eine vergleichbare Zeitdauer einnimmt. Ob es hierdurch zu einer Zeitintensivierung durch eine im Fall der Bachelor fast durchgängig parallelen Berufsausübung im Vergleich zu den Diplomstudenten kommt oder erstere durch eine Zeitextensivierung ihre berufliche Tätigkeit weiter nach vorne verlagern, kann aufgrund des nach rückwärts gerichteten offenen Zeitabschnitts nicht beurteilt werden. Auf eine weitere Analyse mit Einschränkung bis zum Erwerb der HZB wird an dieser Stelle verzichtet. Es sei jedoch die Notwendigkeit der Analyse dieser Frage nicht nur für MBA-Absolventen hervorgehoben. Insbesondere scheint dies vor dem Hintergrund der gefundenen Tendenz der häufigeren Ausübung einer beruflichen Tätigkeit bei Bachelorabsolventen im Vergleich zu Diplomern angebracht. Wie eine mögliche Zeitintensivierung und/ oder -extensivierung zu bewerten wäre, wäre dann zum einen aus Studentensicht (Belastung, Belastungsgrenzen), aber zum anderem auch aus pädagogischer Sicht zu beurteilen. Die Ausgestaltung des Tätigkeitsverhaltens wäre auch für die Ausrichtung von Studiengängen von zentraler Bedeutung, wobei nicht zu vergessen ist, dass durch das MBA-Studium Selektionseffekte auftreten und sich folglich „nicht-MBA-Bachelor“ „anders“ verhalten könnten.

Werden nun die Jahrgänge erneut analysiert, so ergibt sich folgendes Bild.

Jahrgang	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
2009	24,9	36,4	0,0	69,5	12
2010	10,4	14,3	0,0	28,5	16
2011	22,5	32,1	0,0	32,0	11
2012	55,2	49,2	51,0	79,0	11

Tabelle 61: Berufserfahrung in Monaten vor dem ersten HSA nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Neben den bereits besprochenen Mittelwerten zeigt die IQR eine sehr große Streuung der Werte an, das heißt auch die Jahrgänge selbst scheinen, was die berufliche Tätigkeit vor dem erstem HSA betrifft, eine sehr heterogene Gruppe zu sein.

Diesen Zeitabschnitt abschließend, gilt es nun die Frage zu klären, ob die ausgeübten beruflichen Tätigkeiten im Bereich des Sports liegen. Dafür wurden die Probanden gebeten, eine

Eigenbeurteilung je angeführter Tätigkeit vorzunehmen. Es gilt, sollte bei der Nennung mehrerer Tätigkeiten mindestens eine einen Sportbezug haben, so war der MBA-Absolvent bereits im Sport tätig. Folgend finden sich die Ergebnisse, wobei auf inferenzstatistische Verfahren sowohl im Fall des Geschlechts wie auch der Jahrgänge aufgrund der kleinen Stichproben verzichtet wird.

Geschlecht	nein	ja
männlich	5	14
weiblich	0	7
Gesamt	5	21

Tabelle 62: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Jahrgang	nein	ja
2009	2	7
2010	0	5
2011	1	6
2012	2	3
Gesamt	5	21

Tabelle 63: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit vor dem ersten HSA nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die beiden obigen Tabellen zeigen, dass eine große Mehrheit (rd. 81 %) der von den MBA-Absolventen vor ihrem ersten HSA ausgeübten Tätigkeiten einen Sportbezug⁷⁹ aufweist. Ein irgendwie gearteter Trend aufgrund einer Geschlechterdifferenzierung beziehungsweise der Jahrgänge ist nicht zu erkennen.

Im vorliegenden Abschnitt erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zur beruflichen Tätigkeit der MBA-Absolventen in der Zeitspanne nach dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und vor der Aufnahme des MBA-Studiums. Der Berufsstatus in diesem Zeitabschnitt ist in der nachfolgenden Abbildung 25 dargestellt.

⁷⁹ Hier werden ausschließlich die Tätigen analysiert – diese Anmerkung gilt auch für die weiteren Lebensabschnitte. Eine erweiterte Betrachtung, die auch die nicht Tätigen berücksichtigt, erfolgt an späterer Stelle.

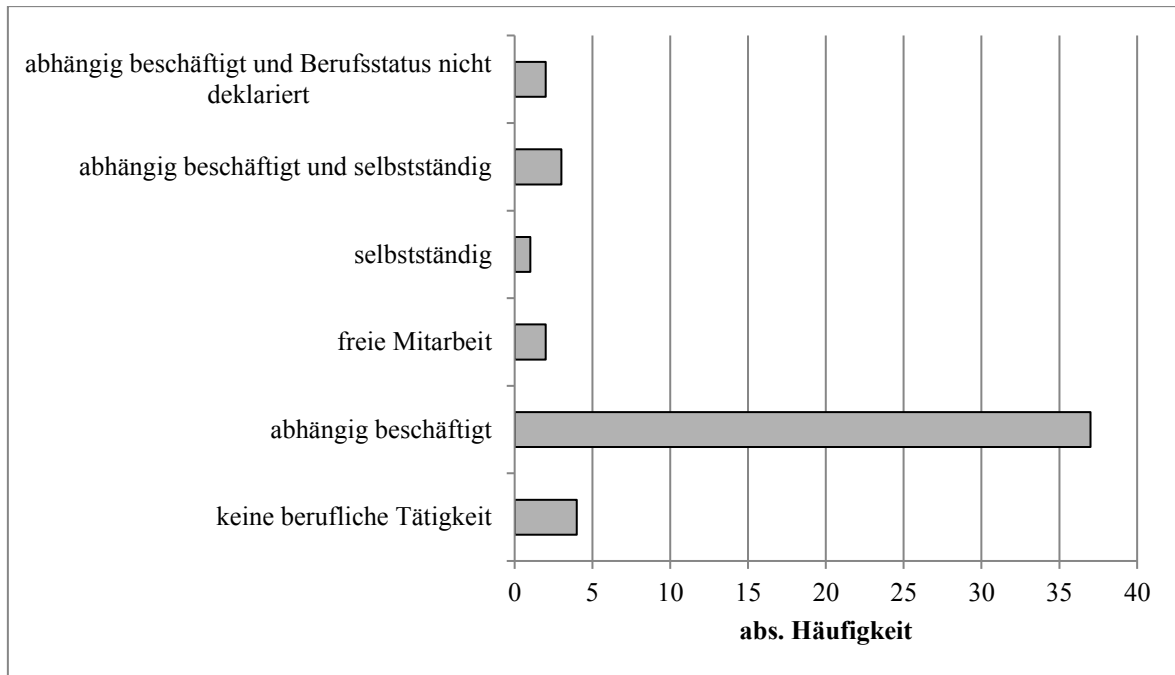


Abbildung 25: Berufsstatus nach Abschluss des ersten Hochschulstudiums und vor der Aufnahme des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie zu erwarten, sinkt im Vergleich zum vorigen Lebensabschnitt der Anteil jener Absolventen, die keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen – waren es im vorigen Abschnitt fast die Hälfte, so sind es im vorliegenden nur mehr rd. 8 % (der 49 Personen, die Angaben zu dieser Frage machten). Die (ausschließlich) abhängige Beschäftigung bleibt die überwiegende Form (rd. 82 % der beruflich Tätigen). Eine geschlechterspezifische Differenz konnte nicht gefunden werden (χ^2 (exakter Test nach Fisher)=3,433; $p=0,579$; $n=49$). Gleiches gilt für die Prüfung, ob grundsätzlich ein Beruf ausgeübt wurde oder nicht (χ^2 (Fishers exakter Test)=0,567; $df=1$; $p=0,452$; $n=49$).

Wegen der geringen Fallzahlen in den Untergruppen werden die Jahrgänge ausschließlich hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung betrachtet, das heißt, ob einem Beruf nach dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums nachgegangen wurde oder nicht. Die Häufigkeitsverteilung stellt sich wie folgt dar.

Jahrgang	nein	ja
2009	2	9
2010	1	9
2011	0	16
2012	1	11
Gesamt	4	45

Tabelle 64: Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBAs nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Aufgrund des hohen Anteils der beruflich Tätigen wird auf weitere Verteilungsprüfungen verzichtet. Damit werden die Analysen der zeitlichen Dauer (Monate der Ausübung) der beruflichen Tätigkeit zwischen dem Abschluss des Erststudiums und dem Beginn des MBA-Studiums fortgesetzt. Hierbei wird, vergleichbar zu obiger Vorgehensweise, im ersten Schritt die Auswertung der Daten ausschließlich beschränkt auf die Tätigen bestehen und erst in einem zweiten Schritt die nicht Tätigen in die Analyse miteinbezogen, wobei deren Einfluss aufgrund ihres nun relativ geringeren Umfanges auf die mittlere Dauer der beruflichen Tätigkeit c. p. wohl geringer ausfallen wird. Dadurch wird es nun möglich sein, auch eine relative Betrachtung der Zeitdauer vorzunehmen.

Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBAs unter den beruflich Tätigen – absolute Umfänge:

Auch hier konnte weder eine Geschlechterdifferenz ($U(36/9) = 152,0$; $p = 0,776$)⁸⁰ noch eine Differenz im Vergleich der Jahrgänge (Kruskal-Wallis-H-Test⁸¹: $\chi^2 = 4,901$; $df = 3$; $p = 0,179$; $n = 45$) festgestellt werden.

⁸⁰ In beiden Gruppen lag keine Normalverteilung vor (KS-Test und Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

⁸¹ In keiner der vier Vergleichsgruppen war eine Normalverteilung gegeben (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

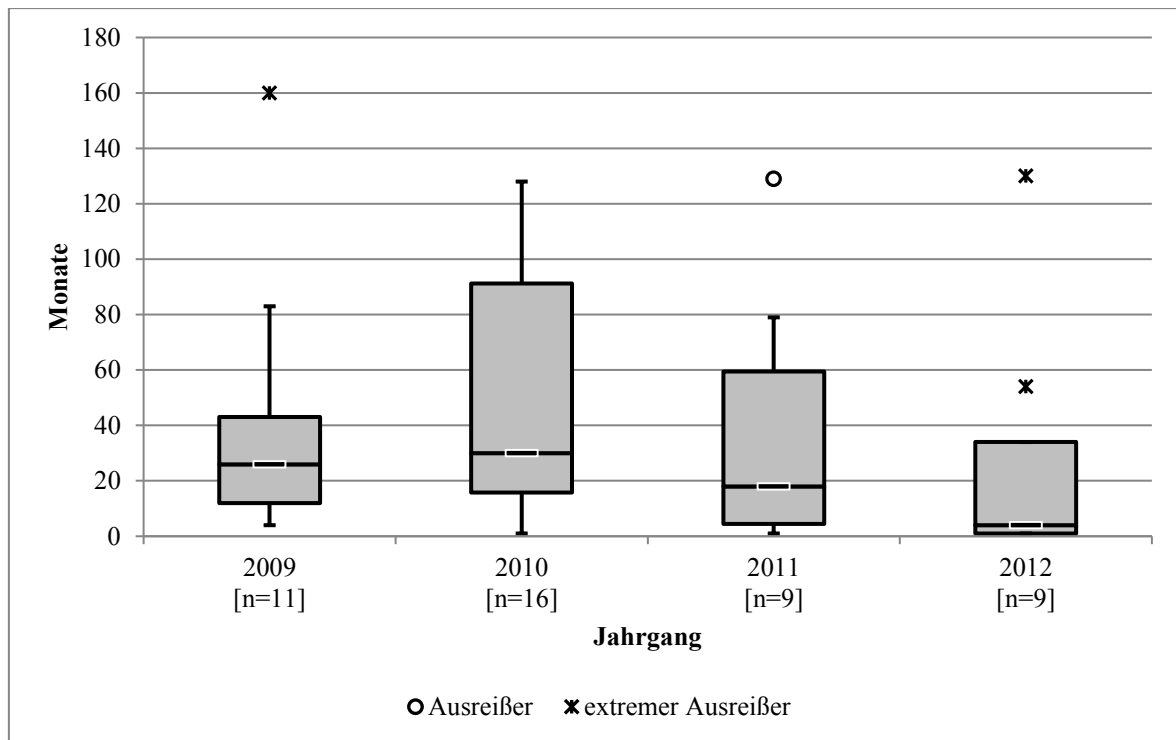


Abbildung 26: Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit zwischen dem ersten HSA und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang (Tätige)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Betrachtung des Medians legt eine Abnahme über die Jahrgänge 2010, 2011 auf 2012 nahe, wenn auch eine Unterschiedsprüfung über alle vier Jahrgänge zu keinem sig. Ergebnis kommt. Insbesondere für 2012 zeigt sich allerdings erneut, dass neben sieben Personen mit geringer Zeitdauer der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit im Zeitraum zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und dem Beginn des MBAs, zwei Personen einen anderen Weg beschritten – sie verfügen nicht nur im Vergleich zur Jahrgangsgruppe sondern, wie die obige Abbildung 26 zeigt, auch im Verhältnis zu den anderen Jahrgängen über eine langandauernde Berufserfahrung. Erneut stellt sich die Frage, welche Rolle der Abschlussgrad im Kontext spielt. Wiederum soll die Betrachtung auf die beiden Abschlussgrade Bachelor und Diplom beschränkt bleiben.

Dabei geben die Bachelor für den zu analysierenden Zeitraum an, im Mittel (Median) 1 Jahr und 1 Monat und die Diplomer 3 Jahre und 1 Monat einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen zu sein. Die inferenzstatistische Unterschiedsprüfung kommt zu einem hochsig. Ergebnis ($U(15/23) = 57,0; p = 0,001$).⁸²

⁸² Dies könnte vor dem Hintergrund des „Grundgedankens“ eines Bachelors und des MBAs das Anzeichen einer interessanten und u. U. als bedenklich zu beurteilenden Entwicklung sein. Dabei ist jedoch auch anzumerken, dass sich der Umfang der beruflichen Erfahrung als Zulassungsvoraussetzung im Verlauf geändert hat. Siehe Fußnote 32.

Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBAs unter den beruflich Tätigen – alle:

Werden, äquivalent zum obigen Vorgehen, auch hier die nicht Tätigen mit einbezogen, zeigt sich folgendes in Tabelle 65 dargestelltes Ergebnis.

Jahrgang	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
2009	38,1	44,6	25,5	32,8	12
2010	45,9	41,7	30,0	75,5	16
2011	32,9	41,7	17,0	48,8	10
2012	19,8	39,8	3,0	13,0	11

Tabelle 65: Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang in Monaten (Gesamt)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Erneut bleibt die Differenzprüfung, wenn auch knapp, über dem Signifikanzniveau von 5 % (Kruskal-Wallis-H-Test⁸³: $\chi^2 = 6,998$; $df = 3$; $p = 0,072$; $n = 49$). Es scheint dennoch gerechtfertigt, von einer vergleichbaren Tendenz zu oben zu sprechen.

Wiederum ist ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Abschlussgrad des ersten Hochschulstudiums und der Zeitdauer der beruflichen Tätigkeiten im genannten Zeitraum zu betrachten. Auch hier werden ausschließlich die beiden Gruppen Bachelor und Diplom untersucht. Aufgrund nicht gegebener Normalverteilung in den beiden zu untersuchenden Gruppen (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$), ist zur Unterschiedsberechnung erneut der Mann-Whitney-U-Test heranzuziehen. Während die Bachelor im Mittel (Median) 8 Monate im genannten Zeitraum arbeiteten, waren es bei den Diplomern 3 Jahre ($U(17/24) = 73,0$; $p = 0,001$).⁸⁴

Im Folgenden soll nicht nur die absolute Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit betrachtet werden, sondern auch eine relative Größe, wobei die Basis die individuelle Zeitdauer zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums darstellt. Dabei werden gleich alle analysiert (die nicht Tätigen gehen mit 0 Monaten ein).

⁸³ In keiner der vier Vergleichsgruppen war eine Normalverteilung gegeben (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

⁸⁴ Erneut wäre an dieser Stelle der Frage eines Interaktionseffektes zwischen Jahrgang und Abschlussgrad des Erststudiums nachzugehen. Auch hier sind die Voraussetzungen für eine parametrische Analyse gegeben. Es sei jedoch ergänzend erwähnt, dass eine durchgeführte Analyse zu keinem sig. Ergebnis hinsichtlich des genannten Effekts kommt ($F = 0,347$; $df = 3$; $p = 0,791$; $n = 41$).

Jahrgang	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
2009	43,7	52,4	31,0	37,0	13
2010	52,0	43,2	38,0	80,3	16
2011	50,1	56,7	25,0	102,5	13
2012	27,1	46,4	4,5	43,0	12

Tabelle 66: Zeitdauer zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang in Monaten
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Unterschiedsberechnung kommt zu keinem sig. Ergebnis (Kruskal-Wallis-H-Test⁸⁵: $\chi^2 = 5,223$; $df = 3$; $p = 0,156$; $n = 54$). Anders gestaltet es sich im Fall einer auf Grundlage der Abschlussgrade im Erststudium differenzierten Betrachtung. Während MBA-Absolventen mit dem Grad eines Bachelors als Erststudium angaben, im Mittel (Median) nicht einmal ein halbes Jahr nach Abschluss ihres Erststudiums mit dem MBA begonnen zu haben, waren dies im Fall der Diplomer 3 Jahre und 7 Monate (siehe Tabelle 67).

Abschlussgrad	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
Bachelor	10,3	10,5	5,0	17,0	19
Diplom	58,4	53,6	43,0	86,0	27

Tabelle 67: Zeitdauer zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Abschlussgrad (Bachelor und Diplomer) in Monaten
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hier zeigt sich ein scheinbar nicht mögliches Ergebnis für die Bachelorabsolventen. In einem Zeitraum von 5 Monaten sollen diese 8 Monate gearbeitet haben. Dies ergibt sich durch die fehlenden Werte. Dieses „Problem“ wird durch die Relativierung auf individueller Ebene behoben, zumal eine Berechnung des Relativwertes ausschließlich im Falle des Vorliegens beider Werte möglich ist.

Relativer Anteil der Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit an der Gesamtzeitdauer zwischen Abschluss des ersten Hochschulstudiums und Aufnahme MBA (Tätige):

Hinsichtlich ihres relativen Anteils der Zeitdauer, in der sie einer beruflichen Tätigkeit nachgingen, an der Gesamtzeitdauer zwischen Abschluss erstes Hochschulstudium und Aufnahme MBA zeigt sich, dass sich die Bachelor von den Diplomern nicht sig. unterscheiden (siehe Abbildung 27).

⁸⁵ In keiner der vier Vergleichsgruppen war eine Normalverteilung gegeben (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

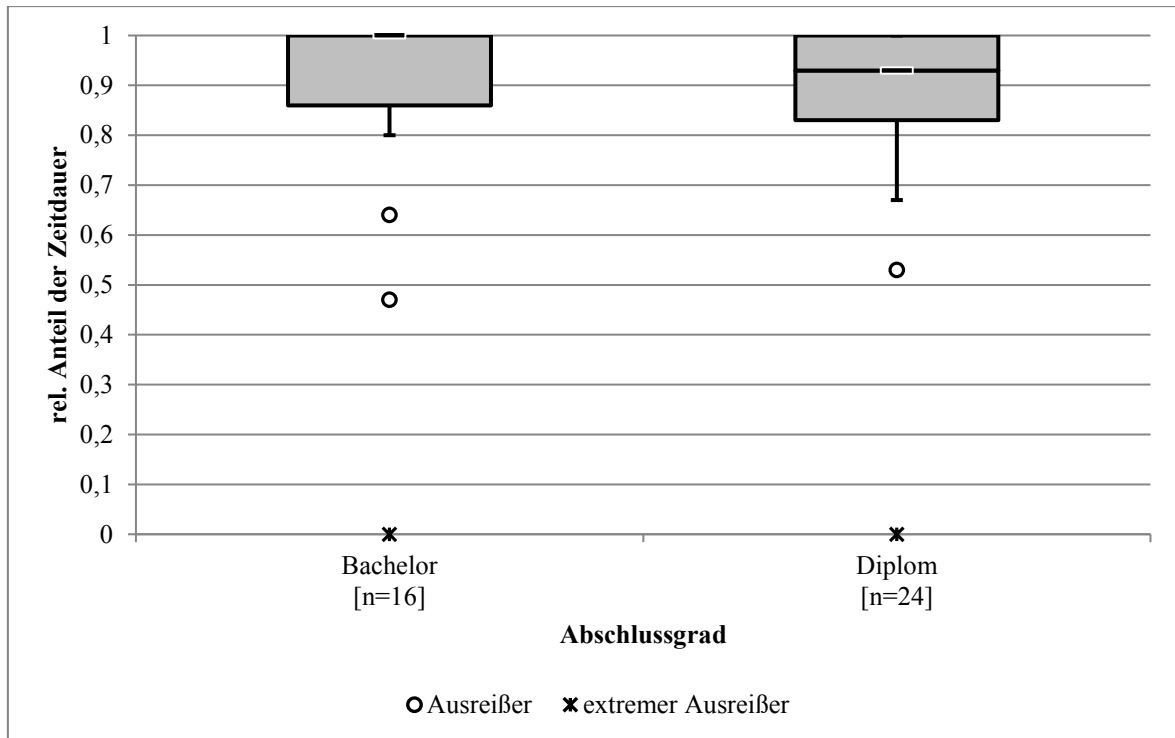


Abbildung 27: Relativer Anteil der Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit an der Gesamtzeitdauer zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Abschließend stellt sich erneut die Frage des Sportbezugs der Tätigkeit. Folgend sind die Ergebnisse dargestellt, wobei auf inferenzstatistische Verfahren im Fall der Jahrgänge aufgrund der kleinen Stichproben verzichtet wird.

Geschlecht	nein	ja
männlich	7	29
weiblich	2	7
Gesamt	9	36

Tabelle 68: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Geschlecht
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Homogenitätsprüfung der Verteilung kommt zu keinem sig. Ergebnis (χ^2 (Fischers exakter Test) = 0,000; df = 1; p = 1,000; n = 45). Im Fall des Jahrgangs ist kein irgendwie gear-
teter Trend aufgrund der Jahrgangsdifferenzierung zu erkennen.

Jahrgang	nein	ja
2009	1	8
2010	1	8
2011	3	13
2012	4	7
Gesamt	9	36

Tabelle 69: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und der Aufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

Eine große Mehrheit (rd. 80%) der von den MBA-Absolventen zwischen dem Abschluss des ersten Hochschulstudiums und dem Beginn des MBAs ausgeübten Tätigkeiten hatte einen Sportbezug. Für die hier analysierte Zeitspanne zeigt sich, dass ausschließlich im Jahrgang 2012 mehr als 50% der Absolventen diesen Sportbezug in ihren beruflichen Tätigkeiten verneinten.

Im Folgenden wird sich den beruflichen Tätigkeiten im Zeitabschnitt während des MBA-Studiums gewidmet. In diesem Zeitraum gehen 47 von 50 MBA-Absolventen einer beruflichen Tätigkeit nach, wobei auch hier die überwiegende Mehrheit in einem (ausschließlich) abhängigen Beschäftigungsverhältnis steht (siehe Abbildung 48).

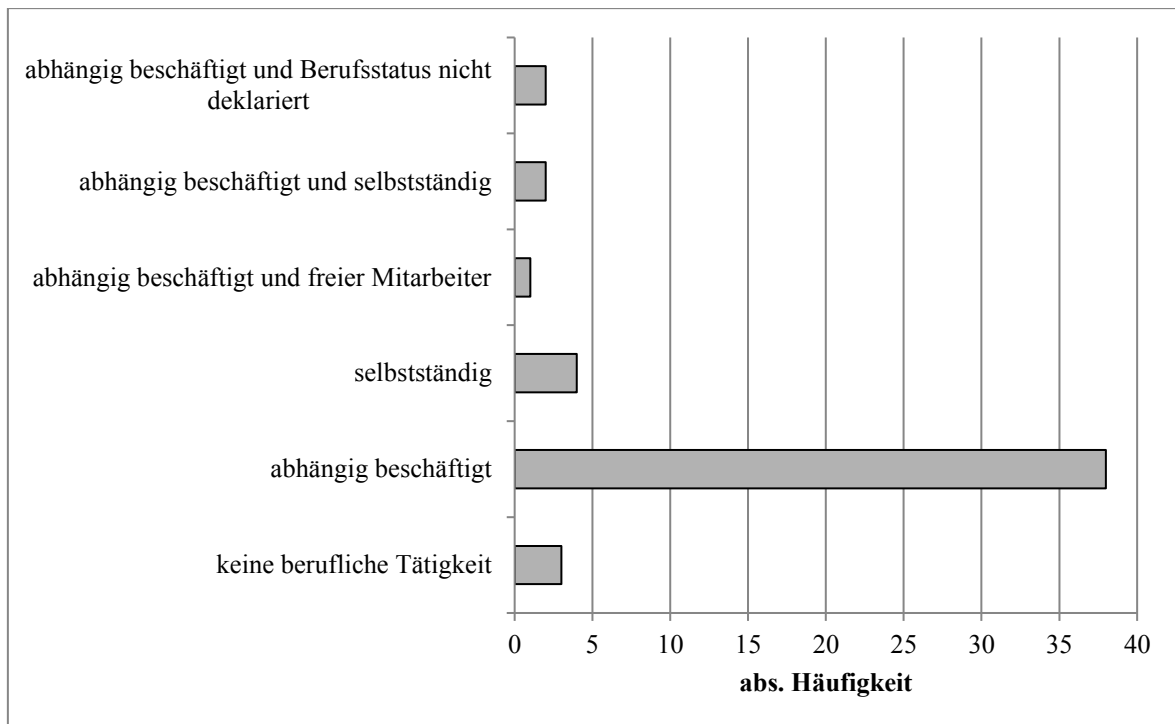


Abbildung 28: Berufsstatus während des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Aufgrund der oben zu sehenden Verteilung wird auf inferenzstatistische Verfahren zur Überprüfung geschlechterspezifischer Differenzen beziehungsweise Unterschiede zwischen den Jahrgängen verzichtet. Des Weiteren erfolgen auch keine weiteren Analysen, womit sich nun der Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit während des MBA-Studiums gewidmet wird. Hier liegt der Median bei zwei Jahren. Diese Beschäftigungsdauer trifft für rd. 65 % zu. Neun von 50 Personen übten Tätigkeiten von einer Gesamtdauer zwischen einem und zwei Jahren aus und drei Absolventen gaben an, drei Jahre im genannten Zeitraum gearbeitet zu haben.⁸⁶ Auf weitere Analysen der Zeitdauer wird aufgrund der eben dargestellten Ergebnisse verzichtet. Auch eine Relativierung scheint wenig sinnvoll und würde wohl keinen (weiteren) Erkenntnisgewinn bringen. Damit kann sich der Frage gewidmet werden, ob die ausgeübten Tätigkeiten einen Sportbezug hatten. Dabei soll ausschließlich die Frage betrachtet werden, ob im Jahrgang 2012 weiterhin weniger als die Hälfte der Absolventen angaben, im hier analysierten Lebensabschnitt in keiner ihrer beruflichen Tätigkeiten einen Sportbezug zu haben. Das Ergebnis der Analyse gibt die folgende Tabelle wieder.

⁸⁶ Die Regelstudienzeit des MBAs beträgt zwei Jahre (siehe Kapitel 3.2.5.) Vier Personen gaben an, drei Jahre studiert zu haben.

Jahrgang	nein	ja
2009	4	7
2010	1	14
2011	2	9
2012	2	8
Gesamt	9	38

Tabelle 70: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit während des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass sich der Anteil der MBA-Absolventen, die angaben, einen Sportbezug in mindestens einer beruflichen Tätigkeit während des MBA-Studiums zu haben, für den Jahrgang 2012 erhöht (vgl. Tabelle 63 und Tabelle 69). Insgesamt liegt der Anteil mit Sportbezug über die Jahrgänge hinweg in dieser Phase bei rd. 81 %.

Letztlich werden die beruflichen Tätigkeiten der MBA-Absolventen nach dem Abschluss des Studiums bis zum Befragungszeitpunkt beleuchtet.

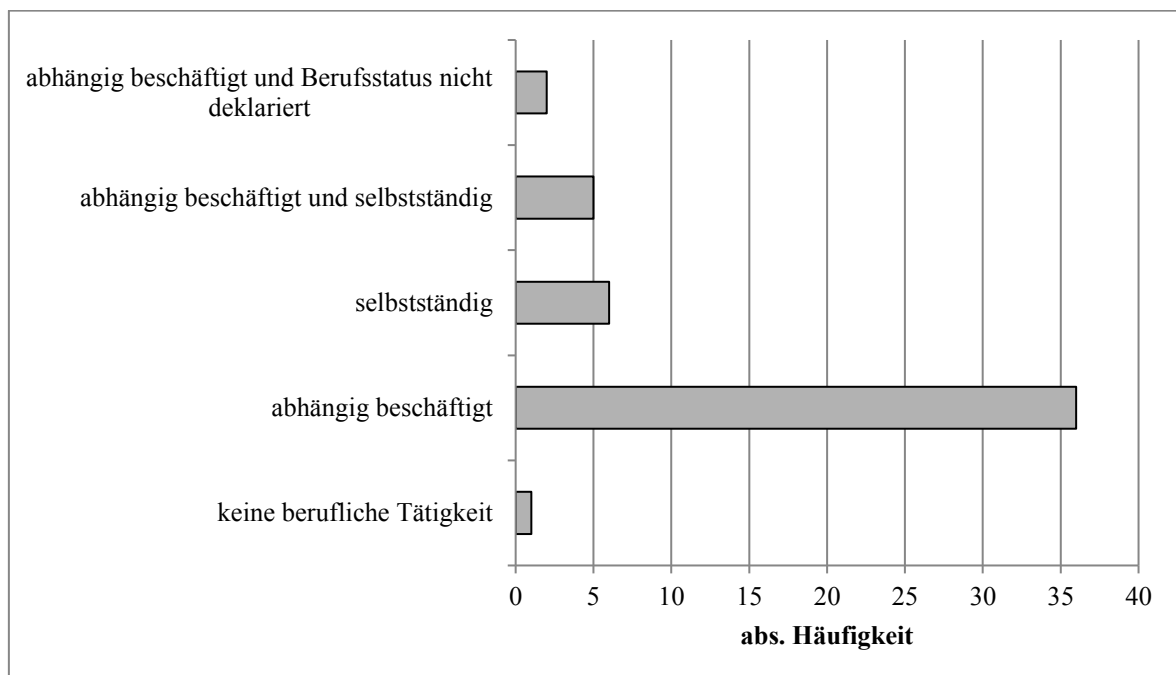


Abbildung 29: Berufsstatus nach Abschluss des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Eine von 50 Personen gab an, nach Abschluss des MBAs bis zum Befragungszeitpunkt keiner beruflichen Tätigkeit nachgegangen zu sein. Auch in diesem Zeitabschnitt bleibt, wie die oben stehende Abbildung 29 verdeutlicht, das (ausschließlich) abhängige Beschäfti-

ungsverhältnis jene Form, die die Mehrheit der Absolventen wählte. Wie sich die Beschäftigungsformen „ausschließlich abhängig beschäftigt“, „abhängig beschäftigt und selbstständig“ und „ausschließlich selbstständig“ ihren jeweils relativen Anteil betreffend über die analysierten Lebensabschnitte entwickeln, wird im Folgeabschnitt betrachtet. Zuvor gilt es jedoch, auch hier die Frage des Sportbezugs zu klären.

Jahrgang	nein	ja
2009	3	9
2010	2	14
2011	4	7
2012	2	8
Gesamt	11	38

Tabelle 71: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit nach Abschluss des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt liegt der Anteil mit Sportbezug bei rd. 78 %. Sind die relativen Zahlen den Sportbezug betreffend aufgrund der geringen Fallzahlen nicht überzubewerten, so zeigt sich dennoch eine interessante Entwicklung, wenn diese in der Reihenfolge der Lebensabschnitte betrachtet werden: 81 %, 80 %, 81 % und 78 %. Das heißt, der Anteil der im Sport Tätigen (unter den Tätigen) bleibt über die analysierten Lebensabschnitte relativ konstant und erhöht sich nach Absolvierung des MBAs nicht wesentlich. Dies könnte darauf hindeuten, dass der MBA von den Studenten nicht „benutzt“ wird, um beruflich in den Sport zu wechseln. Diese Aussage ist jedoch insofern zu relativieren, als dass die genaue Art der Beschäftigung und die Dauer nicht analysiert, beziehungsweise erfasst wurden – so würde für die Festlegung als „Sportbezug“ ein Praktikum ausreichend sein. Dennoch verfügt die Mehrheit über zumindest eine berufliche Vorerfahrung im Sportbereich, beziehungsweise hat sie den Schritt in dieses Berufsfeld bereits vollzogen. Hier stellt sich in der Folge die Frage, ob ein Wechsel der Tätigkeitsart erfolgt. Möglicherweise sind Absolventen bereits im Sportbereich, beispielsweise als Trainer tätig, streben jedoch einen Wechsel in den „Managementbereich“ an. Der Frage wird an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen. Eine weitere Relativierung der Aussage eines möglicherweise nicht-stattfindenden Wechsels ist aufgrund der Tatsache, dass diese bis dato ausschließlich auf kollektiver Ebene bearbeitet wurde, zu tätigen. Der Wechsel sollte auf individueller Ebene betrachtet werden. Dies ist, neben bereits oben Genanntem, Gegenstand des nun folgenden Abschnitts.

6.2.3. Zur beruflichen Tätigkeit der MBA-Absolventen: Betrachtung ausgewählter Merkmale über den Zeitverlauf

Im vorliegenden Abschnitt werden ausgewählte Merkmale über den Zeitverlauf hinweg betrachtet. Hierbei steht zunächst die folgende Frage im Vordergrund: Wie verändern sich die Anteile der Beschäftigungsformen „ausschließlich abhängig beschäftigt“, „abhängig beschäftigt und selbstständig“ und „ausschließlich selbstständig“ über die analysierten Lebensabschnitte hinweg auf Kollektivebene? Sowohl die Veränderung der absoluten Anteile (siehe Tabelle 72) als auch die der relativen Anteile (siehe Abbildung 30) auf Kollektivebene sind nachfolgend dargestellt.

	Zeitverlauf			
	vor erstem HSA	zwischen erstem HSA und Beginn MBA	während MBA	nach MBA bis zum Befragungszeitpunkt
ausschließlich abhängig beschäftigt	20	37	38	36
abhängig beschäftigt und selbstständig	2	3	2	5
ausschließlich selbstständig	1	1	4	6
Summe	23	41	44	47
Tätige gesamt	26	45	47	49
nicht Tätige	24	4	3	1
fehlend	4	5	4	4
Gesamt	54	54	54	54

Tabelle 72: Veränderung der absoluten Anteile der Beschäftigungsformen „ausschließlich abhängig beschäftigt“, „abhängig beschäftigt und selbstständig“ und „ausschließlich selbstständig“ über die analysierten Lebensabschnitte

(Quelle: Eigene Darstellung)

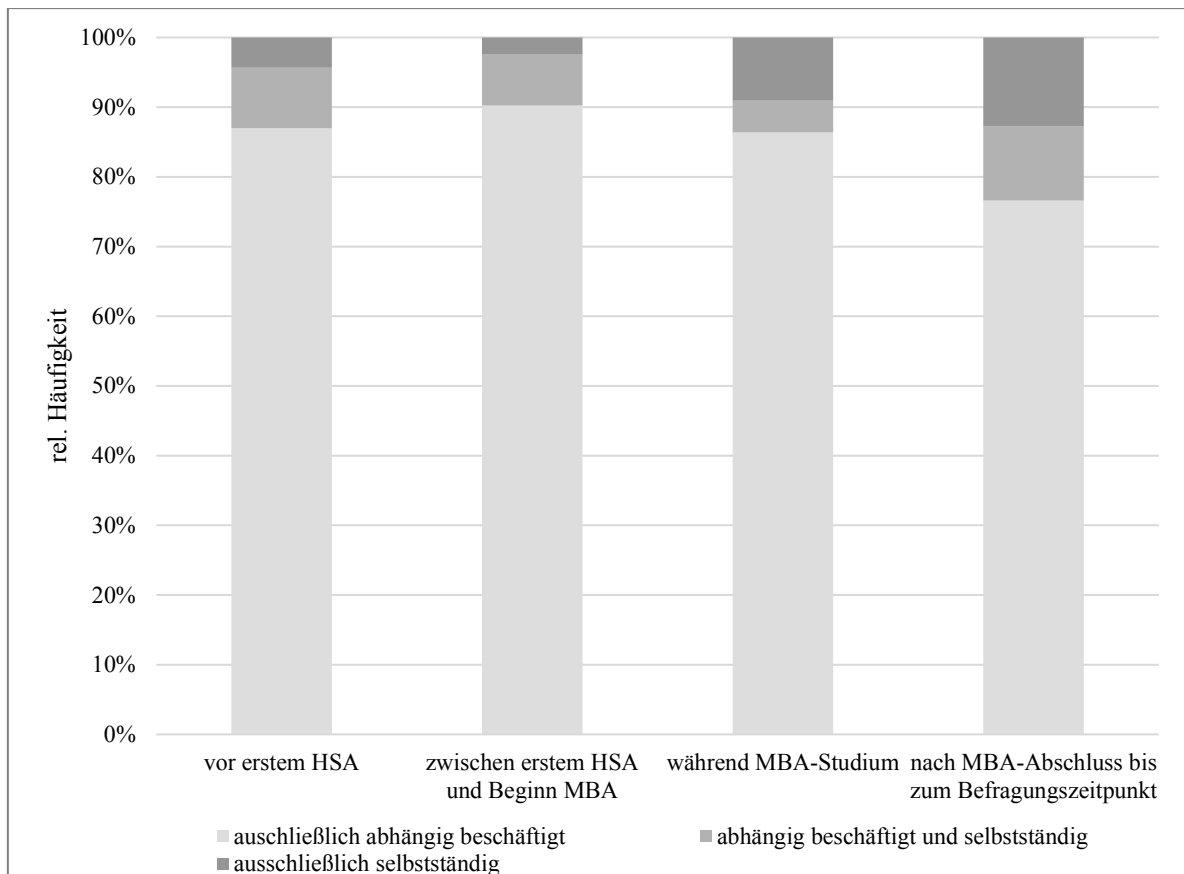


Abbildung 30: Veränderung der relativen Anteile der Beschäftigungsformen „ausschließlich abhängig beschäftigt“, „abhängig beschäftigt und selbstständig“ und „ausschließlich selbstständig“ über die analysierten Lebensabschnitte
(Quelle: Eigene Darstellung)

Als auffallend kann herausgestellt werden, dass ein leichter Anstieg der „ausschließlich selbstständig“-Angabe über den Zeitverlauf stattfindet. Wobei dieser, relativ betrachtet, geringe Anstieg in Anbetracht der Stichprobengröße keinesfalls überbewertet werden sollte.

Die folgenden drei Tabellen zeigen die Kategorisierung der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf, wobei in der ersten (Tabelle 73) alle möglichen Kombinationen aufgeführt und diese in den beiden darauffolgenden sukzessive weiter zusammengefasst werden.

Der Wechsel in den Sport?

vor erstem HSA	zwischen erstem HSA und Beginn MBA	während MBA-Studium	nach MBA-Abschluss bis zum Befragungszeitpunkt	Häufigkeit	Kategorisierung 1
Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	16	Sportbezug nach MBA, aber vor MBA schon Sportbezug
keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	14	Sportbezug nach MBA, aber vor MBA schon Sportbezug
kein Sportbezug	kein Sportbezug	kein Sportbezug	kein Sportbezug	3	niemals Sportbezug
keine berufliche Tätigkeit	kein Sportbezug	kein Sportbezug	kein Sportbezug	2	niemals Sportbezug
Sportbezug	Sportbezug	keine berufliche Tätigkeit	keine berufliche Tätigkeit	1	keine berufliche Tätigkeit während und nach MBA, vor MBA Sportbezug
Sportbezug	keine berufliche Tätigkeit	keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	1	Sportbezug nach MBA, aber vor MBA schon Sportbezug
keine berufliche Tätigkeit	kein Sportbezug	keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	1	Wechsel in den Sport nach MBA
Sportbezug	keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	Sportbezug	1	Sportbezug nach MBA, aber vor MBA schon Sportbezug
kein Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	1	Sportbezug nach MBA, aber vor MBA schon Sportbezug
keine berufliche Tätigkeit	kein Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	1	Wechsel in den Sport während (und nach) MBA
kein Sportbezug	kein Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	1	Wechsel in den Sport während (und nach) MBA
keine berufliche Tätigkeit	kein Sportbezug	kein Sportbezug	Sportbezug	1	Wechsel in den Sport nach MBA
keine berufliche Tätigkeit	keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	kein Sportbezug	1	Wechsel in den Sport während MBA, aber kein Sportbezug nach MBA
keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	Sportbezug	kein Sportbezug	1	Wechsel aus dem Sport nach MBA
Sportbezug	Sportbezug	Sportbezug	kein Sportbezug	1	Wechsel aus dem Sport nach MBA
keine berufliche Tätigkeit	keine berufliche Tätigkeit	kein Sportbezug	kein Sportbezug	1	niemals Sportbezug
keine berufliche Tätigkeit	Sportbezug	kein Sportbezug	kein Sportbezug	1	Wechsel aus dem Sport während (und nach) MBA
Sportbezug	Sportbezug	kein Sportbezug	kein Sportbezug	1	Wechsel aus dem Sport während (und nach) MBA
				49	

Tabelle 73: Kategorisierung 1 der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf
(Quelle Eigene Darstellung)

Häufigkeit	Kategorisierung 2
33	Sportbezug nach MBA, aber vor MBA schon Sportbezug
6	niemals Sportbezug
2	Wechsel in den Sport während (und nach) MBA
2	Wechsel aus dem Sport nach MBA
2	Wechsel aus dem Sport während (und nach) MBA
2	Wechsel in den Sport nach MBA
1	keine berufliche Tätigkeit während und nach MBA
1	Wechsel in den Sport während MBA, aber kein Sportbezug nach MBA

Tabelle 74: Kategorisierung 2 der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf
(Quelle Eigene Darstellung)

Häufigkeit	Kategorisierung 3
33	kein Wechsel, bereits im Sport
6	niemals Sportbezug
2	Wechsel in den Sport während MBA
2	Wechsel in den Sport nach MBA
1	Wechsel in den Sport während MBA, aber Wechsel aus dem Sport nach MBA
1	keine berufliche Tätigkeit während und nach MBA

Tabelle 75: Kategorisierung 3 der Tätigkeit unter Berücksichtigung des Sportbezugs über den Zeitverlauf
(Quelle Eigene Darstellung)

Im Rahmen der Zusammenfassung wird deutlich, dass ein Großteil über den Zeitverlauf keinen Wechsel in das Berufsfeld Sport vollzieht respektive auf Kollektivebene bereits im Sport tätig ist.

Des Weiteren zeigt die unten stehende Abbildung 31 die Entwicklung des Sportbezugs der beruflich Tätigen insgesamt, sowie unter Berücksichtigung einer Differenzierung nach dem jeweiligen Jahrgang, dem die MBA-Absolventen angehören. Das gefundene Ergebnis auf Kollektivebene wird folglich durch die Ergebnisse der Analyse auf der Individualebene erhärtet.

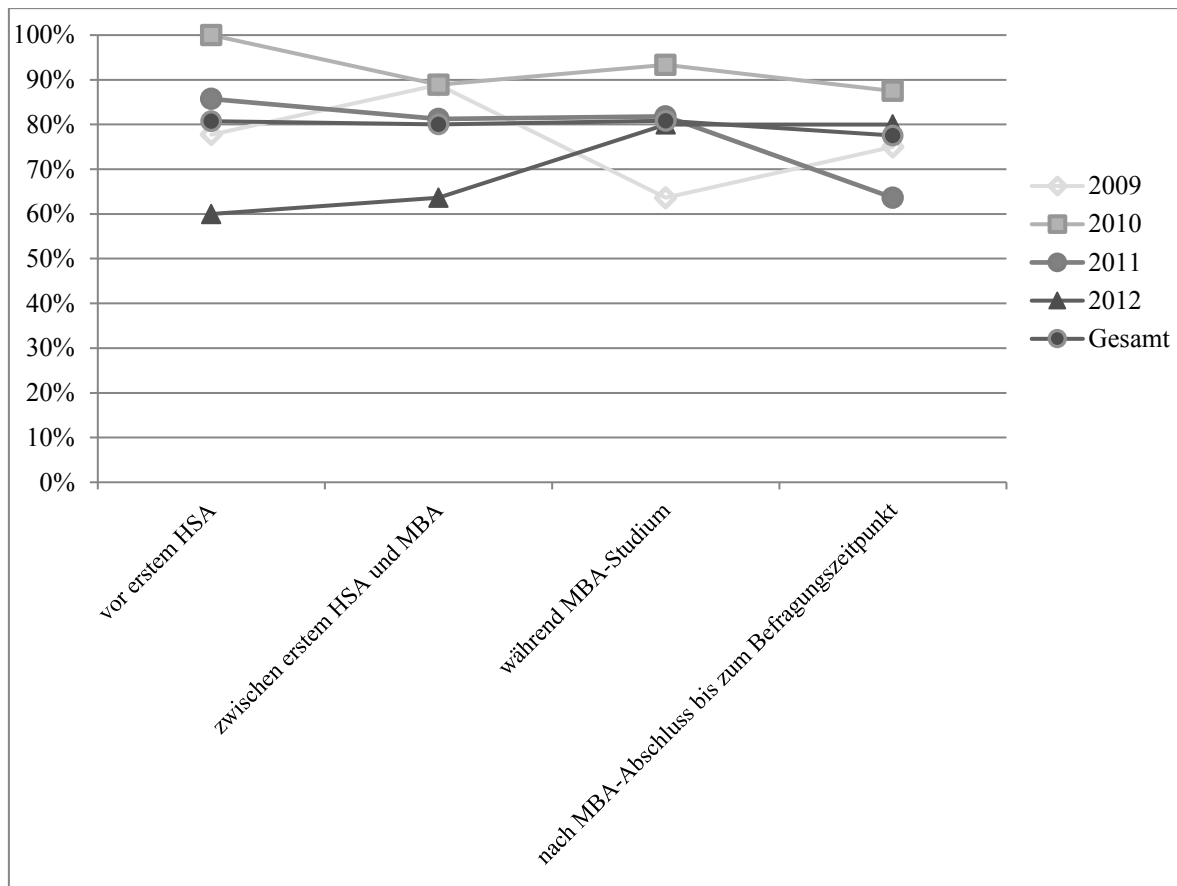


Abbildung 31: Entwicklung des Sportbezugs der beruflich Tätigen
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.4. Zur beruflichen Tätigkeit der MBA-Absolventen zum Befragungszeitpunkt

Entgegen der sonstigen Betrachtung von Lebensabschnitten handelt es sich hier um einen Zeitpunkt – jenen der Befragung. Dieser stellt eine Momentaufnahme dar, wodurch der Entschluss gefasst wurde, diesen Zeitpunkt nicht in die obige Berufsentwicklungsanalyse miteinzubeziehen. Daher erfolgt an dieser Stelle eine umfassende Beschreibung der beruflichen Situation der Absolventen zum Zeitpunkt der Befragung.

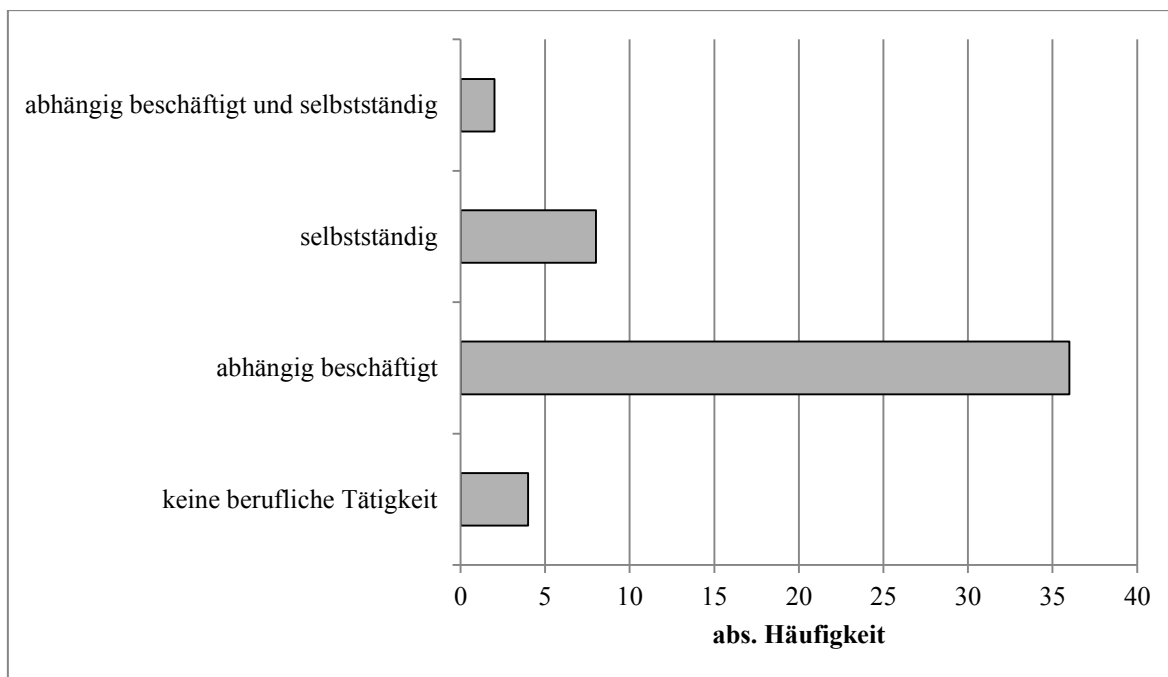


Abbildung 32: Berufsstatus zum Zeitpunkt der Befragung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Von den 50 Personen, die Auskünfte über ihren aktuellen beruflichen Status machten, gaben vier an, nicht tätig zu sein. Die verbleibenden Personen sind mit rd. 78 % nur abhängig beschäftigt, mit 17 % nur selbstständig und mit 4 % in einem abhängigen Verhältnis beschäftigt und gehen zugleich einer selbstständigen Tätigkeit nach. Außerdem geben 67 % der tätigen Absolventen an, in ihrer beruflichen Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt einen Sportbezug zu haben. In der unten stehenden Tabelle 76 ist der Sportbezug der beruflich Tätigen zum Befragungszeit differenziert nach Jahrgängen dargestellt.

Jahrgang	nein	ja	Tätige gesamt	Prozente
2009	4	7	11	64%
2010	4	10	14	71%
2011	5	6	11	55%
2012	2	8	10	80%
Gesamt	15	31	46	67%

Tabelle 76: Sportbezug der beruflichen Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt
(Quelle: Eigene Darstellung)

Exkurs – Tendenz des Sportbezugs:

Nachfolgend findet ein Exkurs zum Sportbezug statt, der in der angesprochenen Momentaufnahme begründet liegt. Eine erste grobe Betrachtung zeigt, dass sich die Jahrgänge 2009, 2010 und 2011 anders als der Jahrgang 2012 entwickeln (vgl. Abbildung 31). Dies könnte

auf eine Differenz in den Jahrgängen hinweisen, ebenso kann die Entwicklung bis zum Befragungszeitpunkt beim Jahrgang 2012 daher rühren, dass der Zeitabstand nach Abschluss des MBAs kürzer als bei den anderen Gruppen ist.

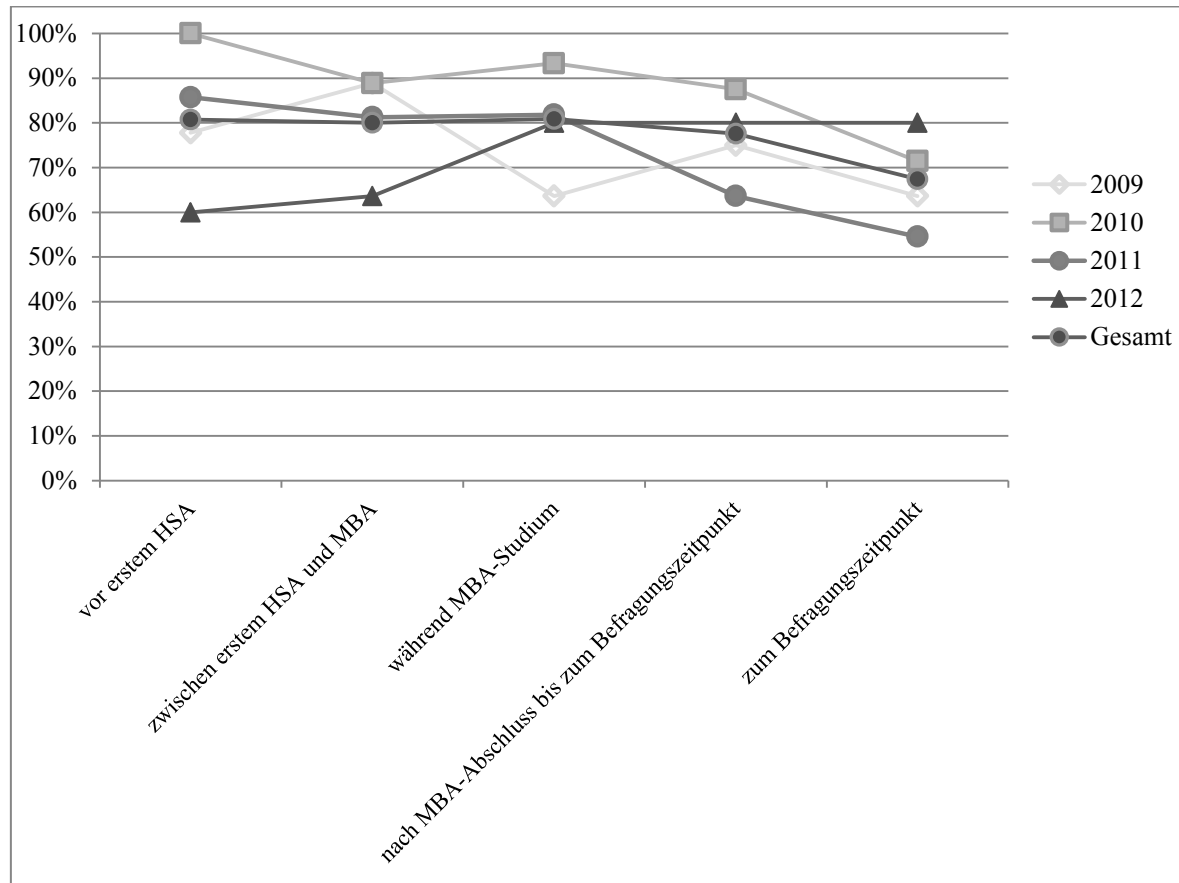


Abbildung 33: Entwicklung des Sportbezugs der beruflich Tätigen bis zum Befragungszeitpunkt (Quelle: Eigene Darstellung)

Die unten stehende Abbildung 34 stellt deswegen die Entwicklung des Sportbezugs in den beruflichen Tätigkeiten mit der Differenzierung nach Abschlussgrad und nicht nach Jahrgang dar, weshalb hier wieder einschränkend die Ungleichverteilung in den Jahrgängen zu nennen ist.

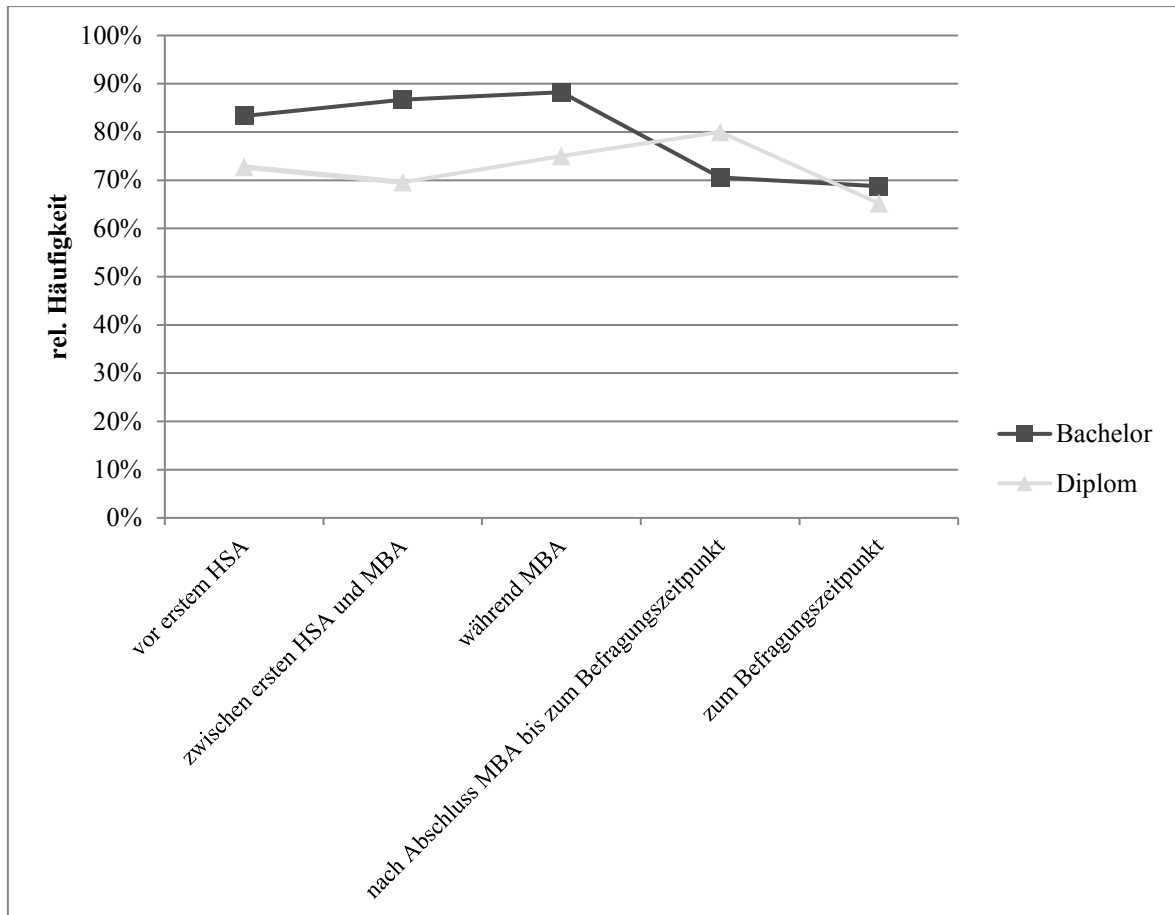


Abbildung 34: Entwicklung des Sportbezugs im Beruf mit Differenzierung nach Abschlussgrad
(Quelle: Eigene Darstellung)

Sind die Verläufe mit sehr großer Vorsicht zu betrachten und interpretieren, so bleibt dennoch festzustellen, dass die Absolventen vor dem MBA in großer Mehrheit (der Tätigen!) bereits im Sport (einschränkend: keine Differenzierung der genauen Art der Tätigkeit oder des Umfangs) tätig sind und der Anteil im Zeitverlauf schwach zu sinken scheint, zumindest nicht ansteigt. Das heißt, entsprechend der von den Befragungsteilnehmern selbst hinterlegten Definition von Sportbezug, scheinen diese den MBA nicht mit der Intention zu studieren, den Wechsel in den Sportbereich zu erreichen. Bereits oben wurde auf die sich daran anschließende Frage hingewiesen, ob die Studenten in das Management im Sportfeld, in dem sie sich scheinbar bereits befinden, wechseln möchten.

6.2.5. Wunsch-Berufsfelder der MBA-Absolventen

Ferner wurde den Studienteilnehmern die Frage gestellt, in welchem der angegebenen Berufsfelder sie sich grundsätzlich vorstellen könnten, zu arbeiten. Bei dieser Frage wurde eine

5-Punkt-Likert-Skala vorgegeben. Außerdem konnten sonstige Berufsfelder ergänzt werden.⁸⁷ Die Ergebnisse der Auswertung dieser Frage ist in der folgenden Abbildung 35 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Befragten die Berufsfelder „Kommerzielle Einrichtung“, „Sportverein“, „Sportverband“ und auch „selbstständig“ favorisieren.

⁸⁷ Hier gab es die folgenden drei weiteren Nennungen jeweils einmal: „Konzern“, „Event-Arena“ und „Profisport“.

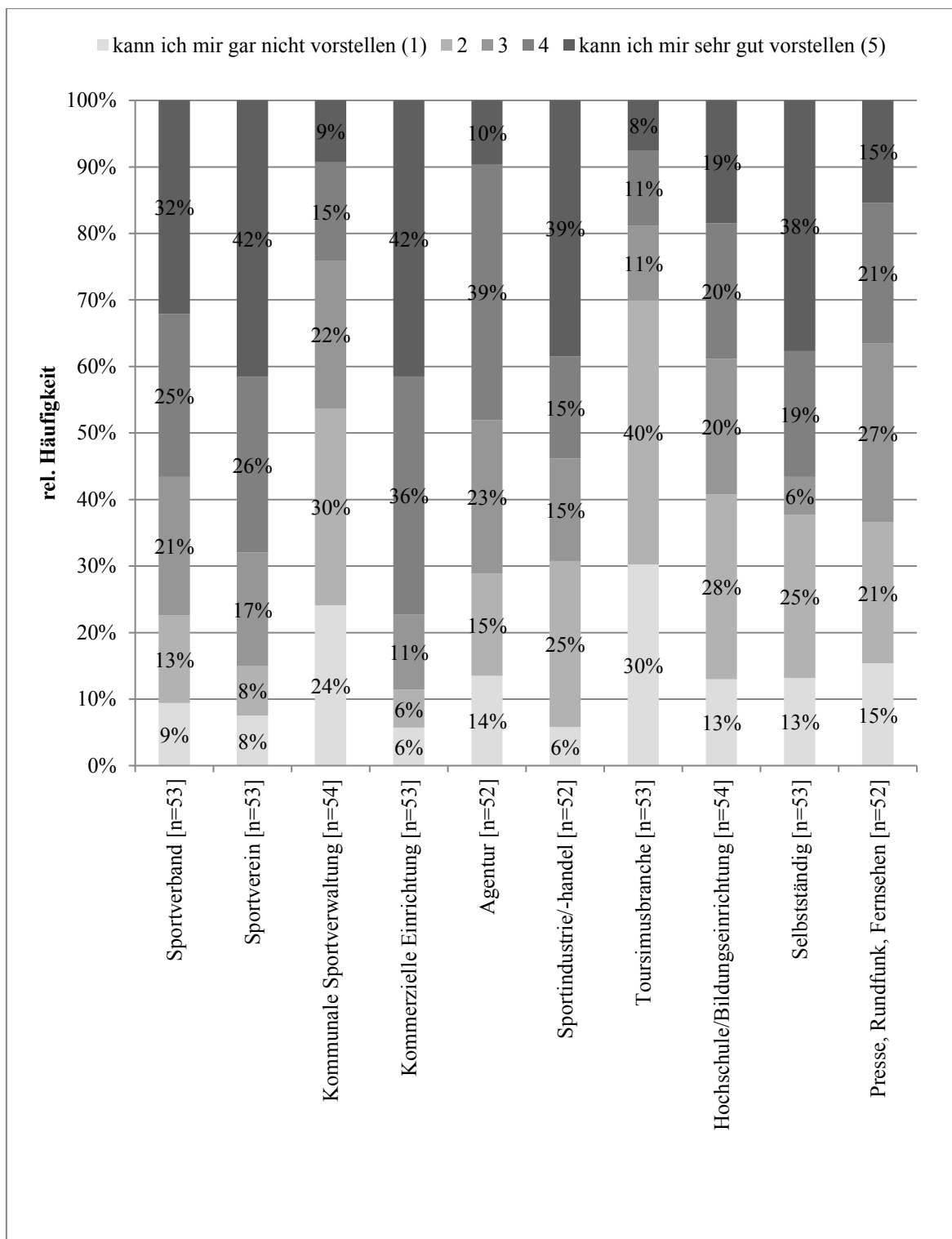


Abbildung 35: Wunsch-Berufsfelder der MBA-Absolventen
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.6. Betrachtung weiterer ausgewählter Merkmale der MBA-Absolventen

Im nun folgenden Abschnitt werden weitere ausgewählte Merkmale der MBA-Absolventen aufgezeigt. Zunächst findet in Kapitel 6.2.6.1. die Auswertung der Einschätzungen der Arbeitsmarktentwicklungen statt. Danach erfolgt die Betrachtung der Ziele der MBA-Absolventen im Berufsleben sowie deren Zufriedenheit mit ihrer aktuellen Tätigkeit (Kapitel 6.2.6.2.). Ferner werden in Kapitel 6.2.6.3. Angaben zum Bruttoeinkommen, dem Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für die jeweilige aktuelle Tätigkeit sowie die Finanzierung des Studienentgeltes beleuchtet. Danach werden die Gründe für die Entscheidung für das MBA-Programm der FSU und die Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums sowie nach dem MBA-Studium ausgewertet (Kapitel 6.2.6.4.). Darauf folgen die Betrachtung der Angaben zur Wiederaufnahme und Empfehlung des MBA-Studiums sowie der Einschätzung des Wertes und der Bedeutung des MBA-Abschlusses (Kapitel 6.2.6.5.). Letztlich widmet sich das Kapitel 6.2.6.6. der Beurteilung des Schwierigkeitsgrads und der Zufriedenheit mit dem MBA-Studium.

6.2.6.1. Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung im Berufsfeld Sportmanagement und Ziele der MBA-Absolventen für das Berufsleben

In der unten stehenden Abbildung sind die Ergebnisse der Auswertung der relativen Häufigkeiten der Einschätzung Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich der Beschäftigungschancen dargestellt. Circa 25 % der Studienteilnehmer schätzen diese als günstig (Skalenwerte 4 und 5 aggregiert) ein.

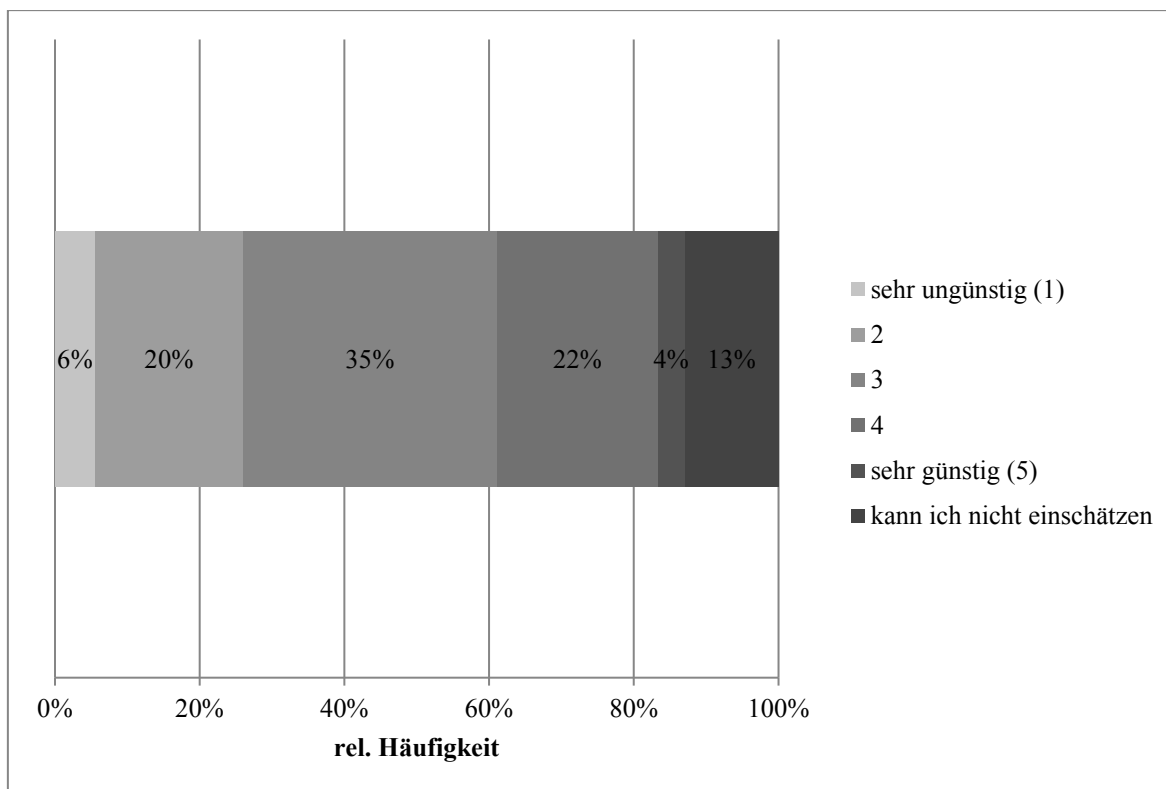


Abbildung 36: Einschätzung der Beschäftigungschancen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Ergänzend zeigt die nachfolgende Abbildung 37 die Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich der Beschäftigungschancen unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit.

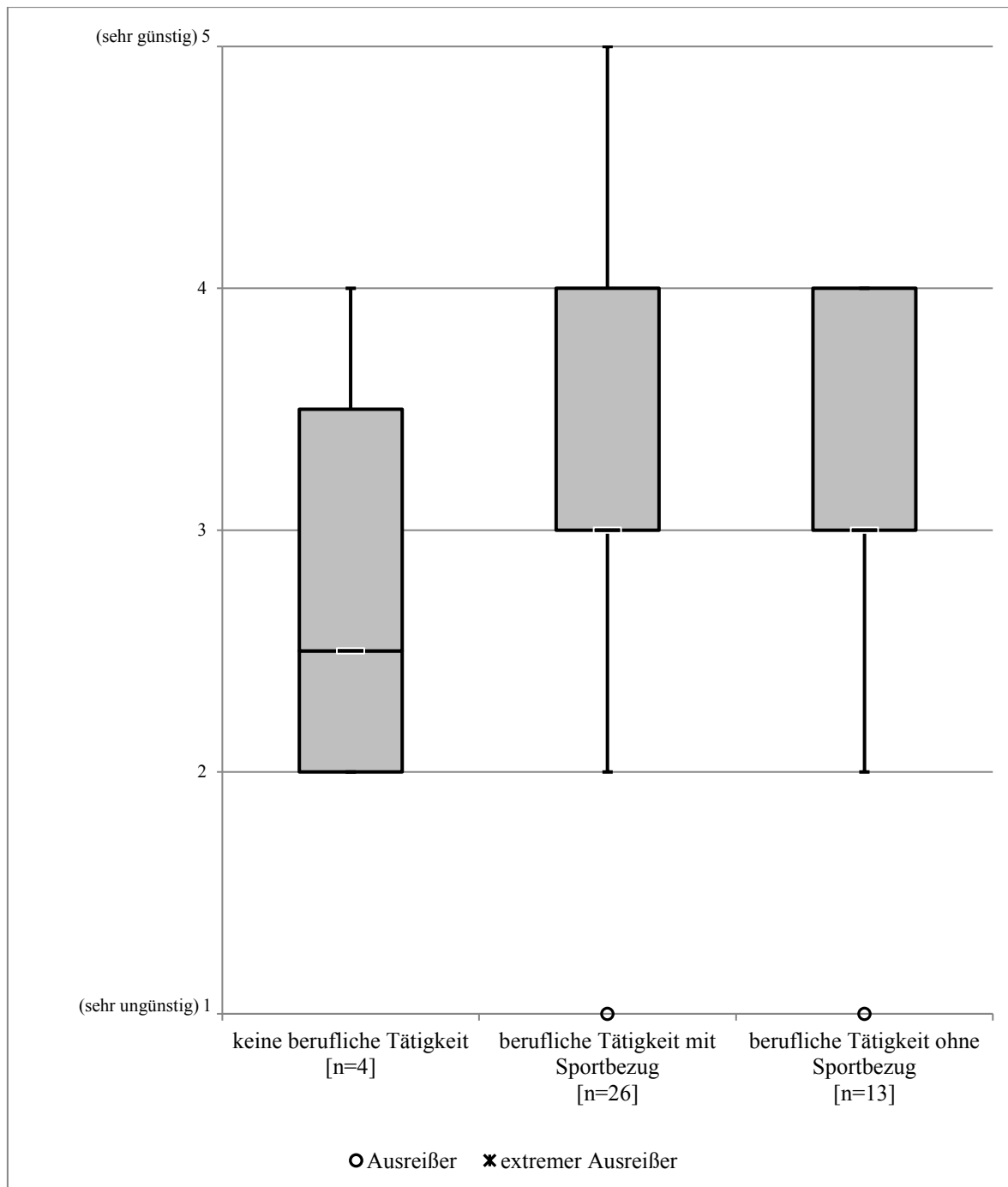


Abbildung 37: Einschätzung der Beschäftigungschancen unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Vergleich von der Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich der Beschäftigungschancen unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit in den obigen drei Gruppen zeigt keinen signifikanten Unterschied (Kruskal-Wallis-H-Test: $\chi^2 = 0,740$; $df = 2$; $p = 0,691$; $n = 43$).⁸⁸

⁸⁸ Sowohl die Gruppen mit als auch ohne Sportbezug sind nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

Auch zur Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich der Beschäftigungschancen wurde den Probanden zur Bewertung eine 5-stufige Likert-Skala vorgegeben. Diese wurde für den vorliegenden Fall sowie im Zusammenhang mit der Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (siehe unten) jeweils um die Kategorie „kann ich nicht einschätzen“ ergänzt. Beide Fragen wurden von allen Probanden beantwortet, wobei im Zusammenhang mit ersterer Frage 13 % und mit zweiter 11 % eben genannte Antwortmöglichkeit wählten.

In der nachfolgenden Abbildung 38 ist das Ergebnis der Auswertung der relativen Häufigkeiten der Einschätzung der Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten dargestellt. Diese schätzen circa 45 % als günstig (Skalenwerte 4 und 5 aggregiert) ein.

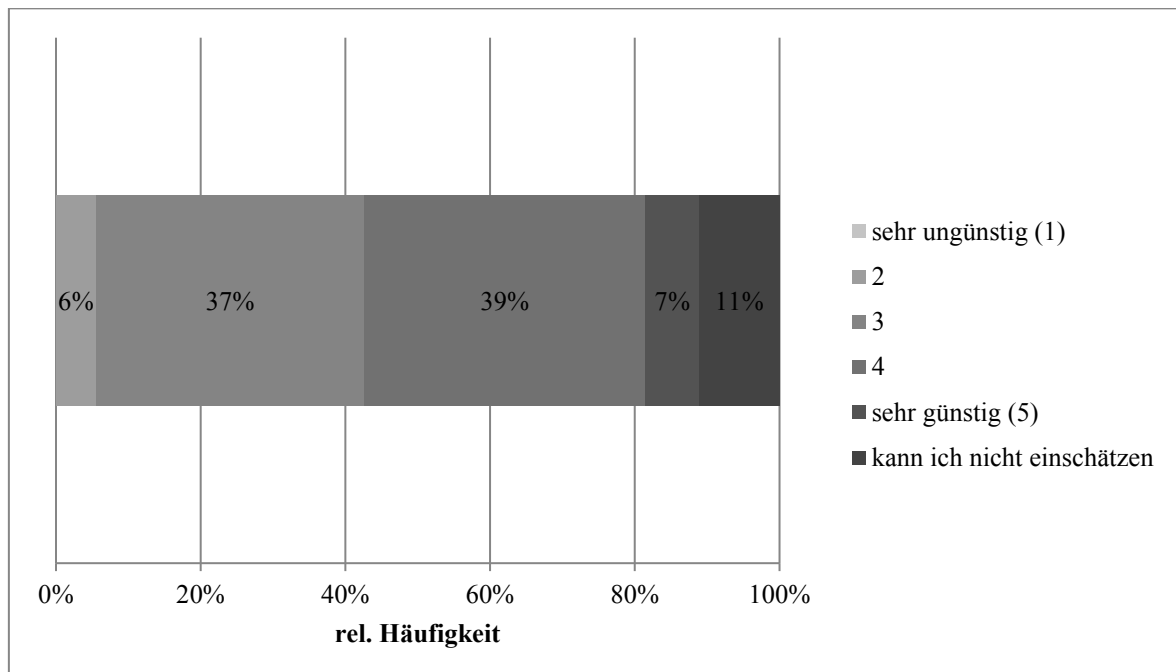


Abbildung 38: Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auch hier stellt die nachfolgende Abbildung wiederum die Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit dar.

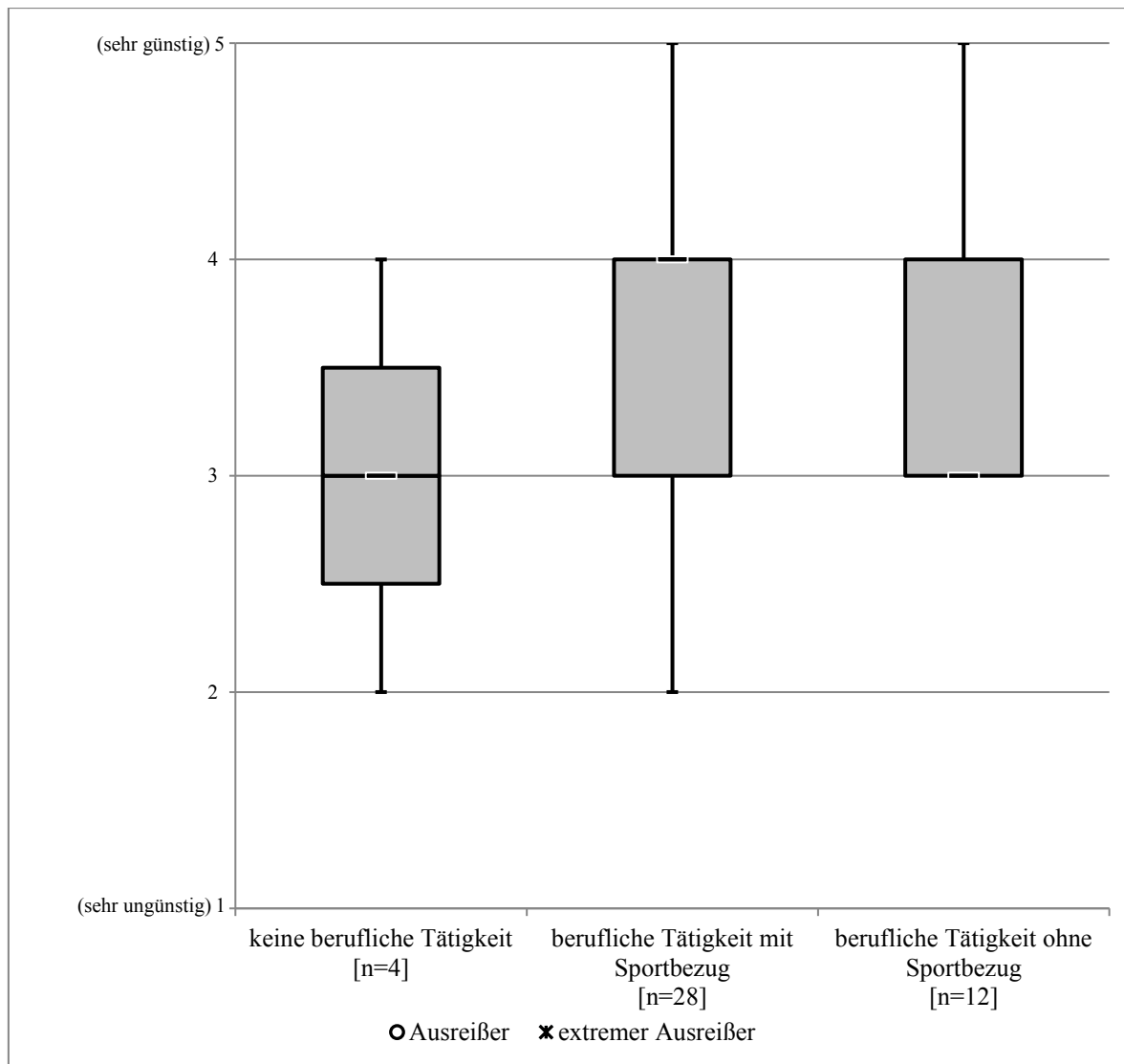


Abbildung 39: Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Vergleich von der Einschätzung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Sportbezugs der aktuellen Tätigkeit in den obigen drei Gruppen zeigt ebenfalls keine sig. Unterschiede (Kruskal-Wallis-H-Test: $\chi^2 = 2,982$; $df = 2$; $p = 0,225$; $n = 44$).⁸⁹

Des Weiteren wurden die MBA Absolventen nach den Zielen für Ihr künftiges Berufsleben befragt. Ferner wurde ebenfalls eine Itembattery mit insgesamt 18 Items vorgegeben und es sollte wiederum auf einer 5-Punkt Likert-Skala (von „gar nicht“ (1) bis „sehr intensiv“ (5)) eingeschätzt werden, wie sehr man die genannten Ziele verfolgt. Eine explorative Faktorenanalyse wurde auch hier, abermals aufgrund der nicht vorhandenen Stichprobeneignung

⁸⁹ Sowohl die Gruppen mit als auch ohne Sportbezug sind nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p < 0,05$).

(KMO = 0,405), nicht durchgeführt. Wie die nachfolgende Abbildung 40 zeigt, beurteilen die Absolventen die Items „gut verdienen“ und „mich ständig neuen Herausforderungen stellen“ als sehr intensiv verfolgte Ziele, wohingegen eine Tätigkeit in der Forschung kein relevantes Ziel für sie darstellt.

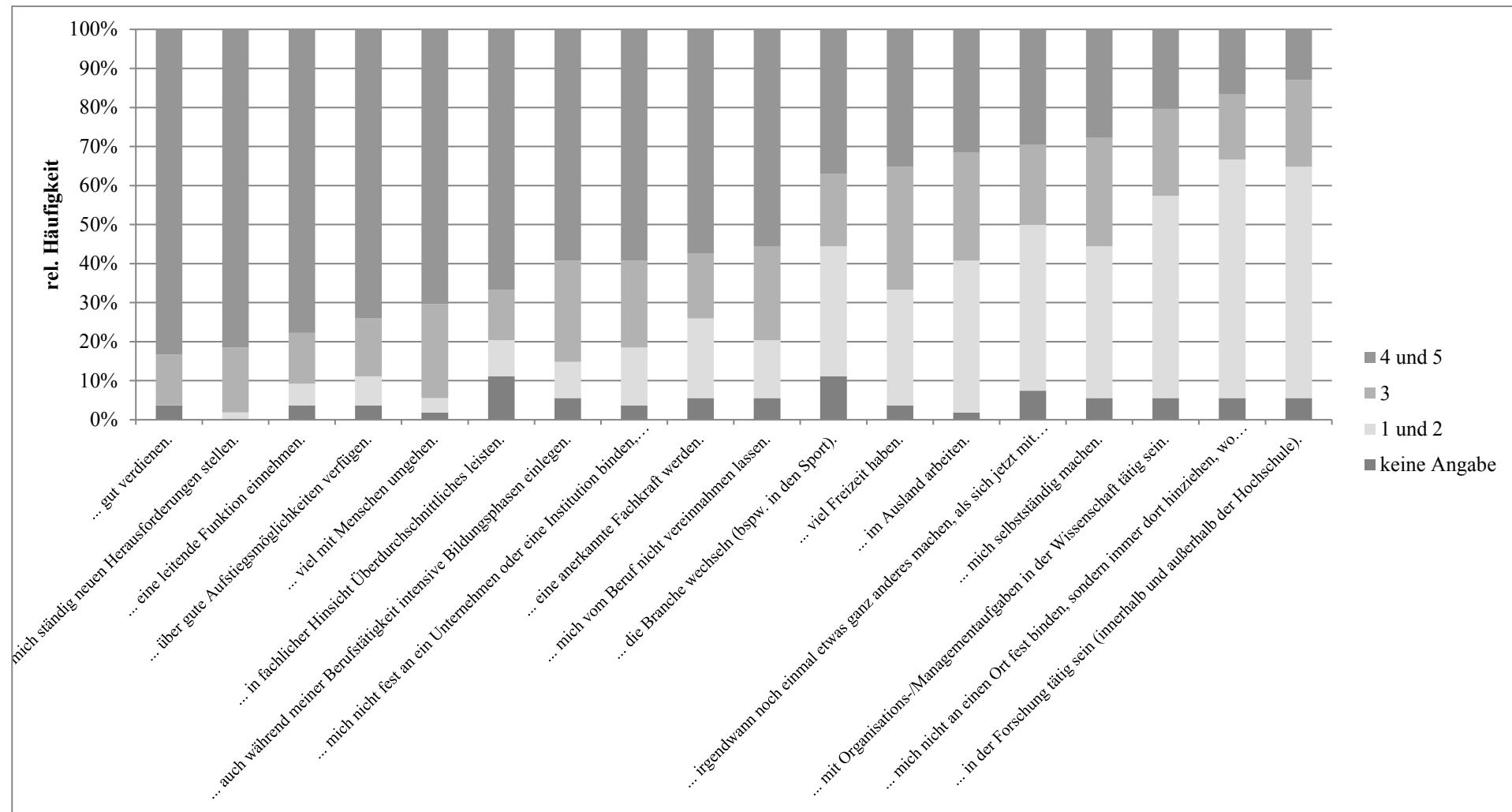


Abbildung 40: Ziele der MBA-Absolventen für das Berufsleben
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.6.2. Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit und Promotionsabsicht

Die unten stehende Abbildung 41 zeigt die Ergebnisse der Auswertung der relativen Häufigkeiten der Stufen der 5-stufigen Likert-Skala hinsichtlich der Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit. Es wird deutlich, dass 65 % mit ihrer aktuellen Tätigkeit sehr zufrieden (Skalenwerte 4 und 5 aggregiert) sind.

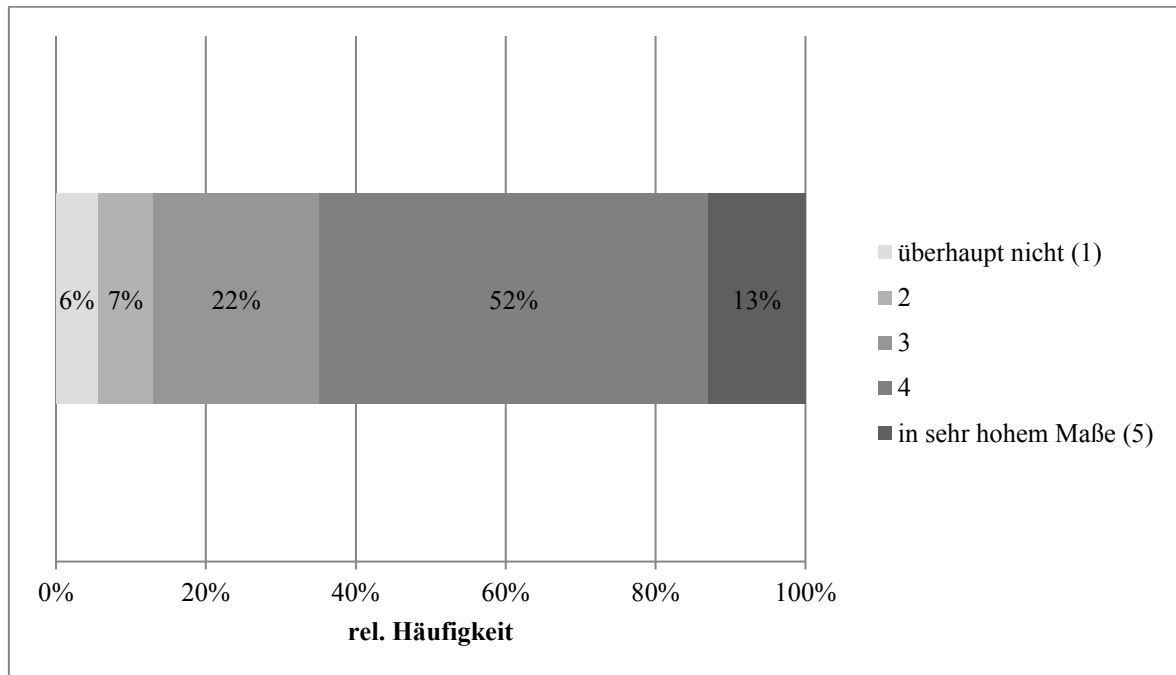


Abbildung 41: Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Tabelle 77 zeigt die Auswertung der Frage, ob die Absolventen eine Promotion, wozu der Abschluss des (untersuchten) MBA-Studiums berechtigt, anstreben. Mit knapp 90 %, die es entweder nicht vorhaben oder noch nicht wissen, ist dieses Thema scheinbar von geringer Bedeutung für die MBA-Absolventen.

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
ja	6	11 %	11 %
nein	20	37 %	48 %
weiß noch nicht	28	52 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 77: Promotionsvorhaben der MBA-Absolventen
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.6.3. Angaben zum Bruttoeinkommen, Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für aktuelle Tätigkeit, Finanzierung des Studienentgeltes und das Empfinden der Kosten

Die unten stehende Tabelle 78 zeigt das monatliches Bruttoeinkommen (ohne Sonderzahlungen) der MBA-Absolventen zum Befragungszeitpunkt. Die Auswertung beschränkt sich auf die Tätigen.

Einkommen	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
1001-1500 €	2	4 %	4 %
1501-2000 €	5	9 %	13 %
2001-2500 €	5	9 %	23 %
2501-3000 €	10	19 %	42 %
3001-3500 €	3	6 %	48 %
3501-4000 €	5	9 %	58 %
4001-4500 €	4	7 %	65 %
4501-5000 €	8	15 %	81 %
> 5000 €	10	19 %	100 %
Gesamt	52	96 %	
nicht beantwortet	2	4 %	
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 78: Monatliches Bruttoeinkommen der tätigen MBA-Absolventen zum Befragungszeitpunkt
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Tabelle 79 stellt die Ergebnisse der Auswertung der Frage nach dem Anstieg des Bruttoeinkommens nach Abschluss des Studiums aufgrund des MBA-Abschlusses dar. Wegen der teilweise nur sehr geringen Fallzahlen in den einzelnen Gruppen wurde der Entschluss gefasst, diese für eine interferenzstatistische Unterschiedsprüfung in zwei Kategorien – mit und ohne Gehaltsanstieg – zusammenzufassen. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass 41 % einen Gehaltsanstieg verzeichnen konnten und folglich 59 % nicht.

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Ja , denn ich gehe jetzt einer anderen Tätigkeit nach.	11	20 %	20 %
Ja , denn ich habe mehr Verantwortlichkeiten übertragen bekommen.	7	13 %	33 %
Ja , denn ich habe nach dem Abschluss besser verhandelt.	4	7 %	41 %
Nein , denn ich habe meine Stelle nicht gewechselt.	23	43 %	83 %
Nein , denn ich habe meine Stelle zwar gewechselt, verdiene aber nicht mehr.	9	17 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 79: Anstieg des monatlichen Bruttoeinkommens nach MBA-Abschluss mit Begründung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hinsichtlich des Nutzens der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse wird aufgrund dessen, dass der Studiengang letztlich auf eine Tätigkeit im Sport abzielt, erneut zwischen bereits im Sport Tätigen und nicht im Sport Tätigen⁹⁰ (aktuelle berufliche Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt) differenziert. Das Ergebnis ist in der unten stehenden Abbildung 42 dargestellt. Es zeigt sich, dass diejenigen, die bereits im Sport tätig sind, den Nutzen höher einschätzen.

⁹⁰ Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilungen in den beiden Vergleichsgruppen (KS-Test und Shapiro-Wilk-Test für beide Gruppen: $p < 0,05$) wurde für die Auswertung auf den non-parametrischen Mann-Whitney-U-Test zurückgegriffen (Ergebnis: $U(31/15) = 76,5$; $p = 0,000$).

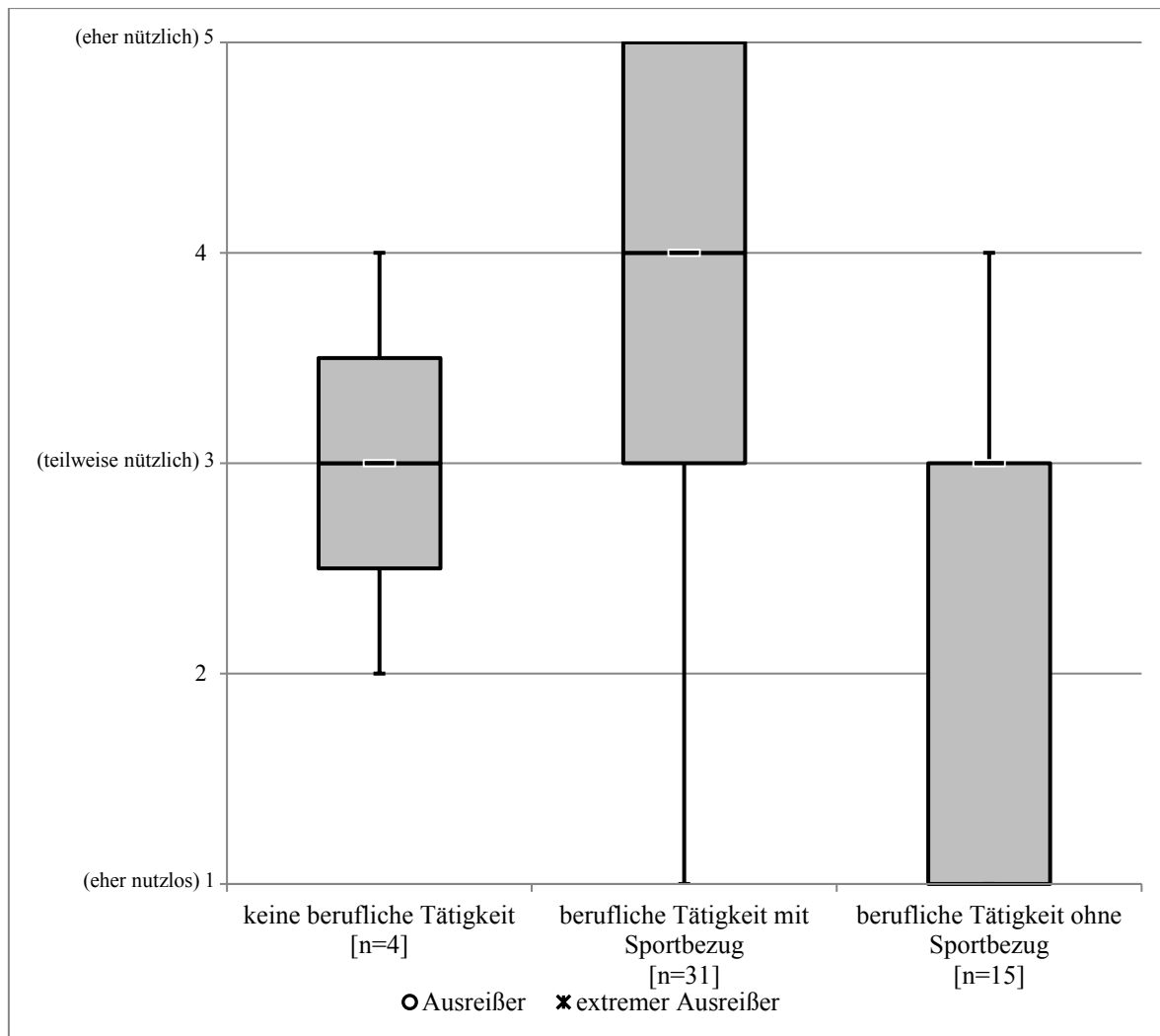


Abbildung 42: Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für aktuelle Tätigkeit
(Quelle: Eigene Darstellung)

Im Rahmen der Auswertung der Angaben zur Finanzierung des Studienentgeltes wurden ausschließlich jene Personen mit einbezogen, deren Finanzierungsanteile in Summe 100% ergaben. Von den 54 Personen in der Stichprobe machten nur drei keine Angaben und bei einer Person lag die Summe der Anteile unter 100%. Folglich gehen in die Analyse 50 Personen ein.

Der Ergebnispräsentation ist vorwegzunehmen, dass zur Angabe der Finanzierungsquelle acht verschiedene Kategorien vorgegeben wurden, wobei eine dieser die Nennung von „anderen“ nicht aufgeführten Kategorien erlaubte. Es zeigt sich, dass die MBA-Absolventen bestimmte Quellen vermehrt nutzen und gewisse Kombinationen an Finanzierungsmöglichkeiten bevorzugen. Aus diesem Grund erfolgt in einem ersten Schritt die Nennung der Häufigkeiten. In einem zweiten Schritt werden sowohl die von den Absolventen genannten Quel-

len, als auch die beschriebenen Kombinationen dargestellt, wobei hier auch der relative Anteil der jeweiligen Quelle angegeben wird. Für die Bildung letzterer wurde der Einfachheit halber das arithmetische Mittel gewählt, auch wenn dies aus rein statistischen Gesichtspunkten manchmal kritisch erscheinen mag. Da es sich bei den kritischen Fällen (sehr geringe Häufigkeit) allerdings um im Vergleich weniger bedeutende Kombinationen handelt, wurde auf anderweitige Analysen verzichtet. Ein dritter Schritt besteht in der Berechnung der mit den Anteilen gewichteten Häufigkeiten.

Schritt 1:

Finanzierungsquelle	Häufigkeit
Eltern, Verwandte oder Partner	18
Selbst (Eigenvermögen)	39
Kredit/Darlehen	4
Kostenübernahme durch Arbeitgeber	8
Stipendium	2
andere Quellen:	4
„meine Firma“	(1)
„Berufsförderungsdienst Bundeswehr“	(1)
„Förderung Sächsische Aufbaubank“	(1)
„Finanzamt“	(1)

Tabelle 80: Absolute Häufigkeiten der Finanzierungsquellen des MBA-Studiums (Mehrfachantwort möglich)

(Quelle: Eigene Darstellung)

Schritt 2:

Finanzierungsquelle	Häufigkeit	Relative Anteile an der Finanzierung
Eltern, Verwandte oder Partner	2	100 %
Eltern, Verwandte oder Partner + Selbst (Eigenvermögen)	15	35 %; 65 %
Eltern, Verwandte oder Partner + Selbst (Eigenvermögen) + Kostenübernahme durch Arbeitgeber	1	15 %; 35 %; 50 %
Selbst (Eigenvermögen)	14	100 %
Selbst (Eigenvermögen) + „Finanzamt“	1	70 %; 30 %
Selbst (Eigenvermögen) + Kredit/Darlehen	2	55 %; 45 %
Selbst (Eigenvermögen) + Kostenübernahme durch Arbeitgeber	4	30 %; 70 %
Selbst (Eigenvermögen) + genannter Fördergeber („Berufsförderungsdienst Bundeswehr“; „Förderung Sächsische Aufbau-bank“)	2	30 %; 70 %
Kredit/Darlehen	2	100 %
Kostenübernahme durch Arbeitgeber	4	100 %
Stipendium	2	100 %
„meine Firma“	1	100 %

Tabelle 81: Kombinationen der Finanzierungsquellen des MBA-Studiums, absolute Häufigkeiten und relative Anteile der Finanzierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Schritt 3:

Finanzierungsquelle	Häufigkeit	Gew. Häufigkeit
Eltern, Verwandte oder Partner	18	7
Selbst (Eigenvermögen)	39	28
Kredit/Darlehen	4	3
Kostenübernahme durch Arbeitgeber	8	7
Stipendium	2	2
andere Quellen:	4	3
„meine Firma“	(1)	(1)
Fördergeber („Berufsförderungsdienst Bundeswehr“ + „Förderung Sächsische Aufbau-bank“)	(2)	(1)
„Finanzamt“	(1)	(0)
Gesamt	75	50

Tabelle 82: Finanzierungsquellen des MBA-Studiums mit Berechnung der mit den Anteilen gewichteten Häufigkeiten
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zusammenfassend stellt die unten stehende Abbildung 43 sowohl die Häufigkeiten, als auch die gewichteten Häufigkeiten dar und zeigt auf, dass der überwiegende Anteil durch Eigenvermögen, gefolgt von Eltern, Verwandten oder Partner finanziert wurde.

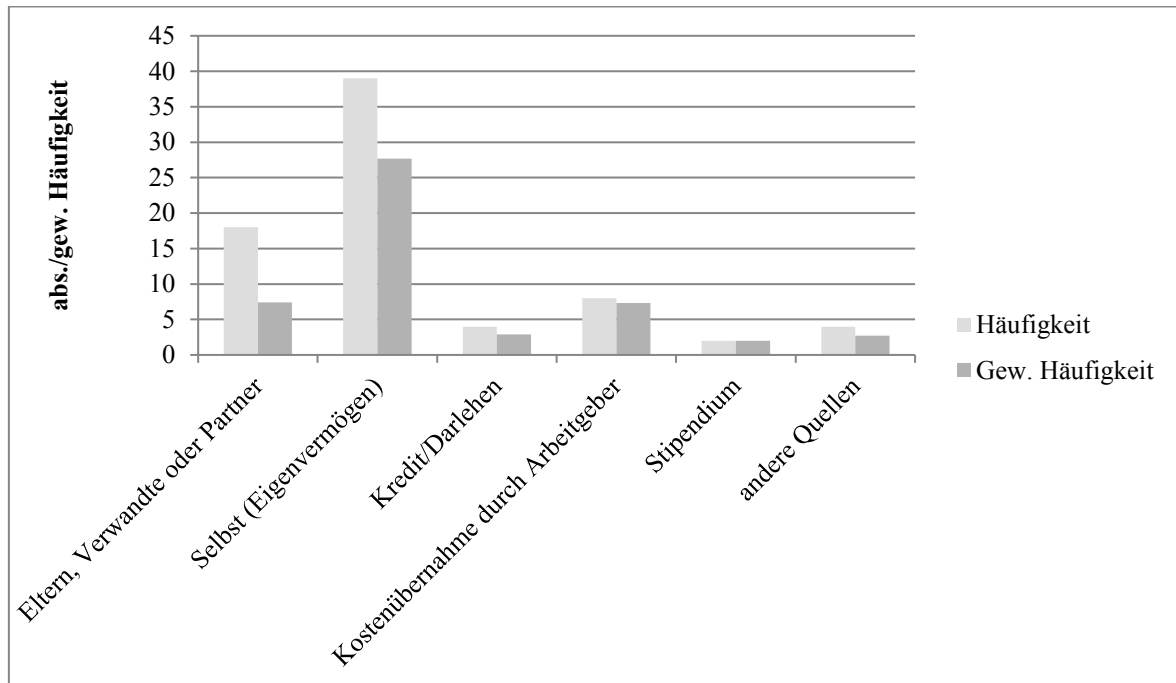


Abbildung 43: Finanzierungsquellen des MBA-Studiums mit Berechnung der mit den Anteilen gewichteten Häufigkeiten
(Quelle: Eigene Darstellung)

Bezüglich der Frage, wie die Studienteilnehmer die Kosten für das MBA-Studium empfunden haben, wurde wiederum eine 5-Punkt-Likert-Skala vorgegeben. Das Ergebnis der Auswertung ist in der nachfolgenden Abbildung 44 ersichtlich und zeigt, dass kein Befragungsteilnehmer die Kosten als „sehr niedrig“ empfunden hat, wohingegen 9% die Kosten als „sehr hoch“ empfunden haben.

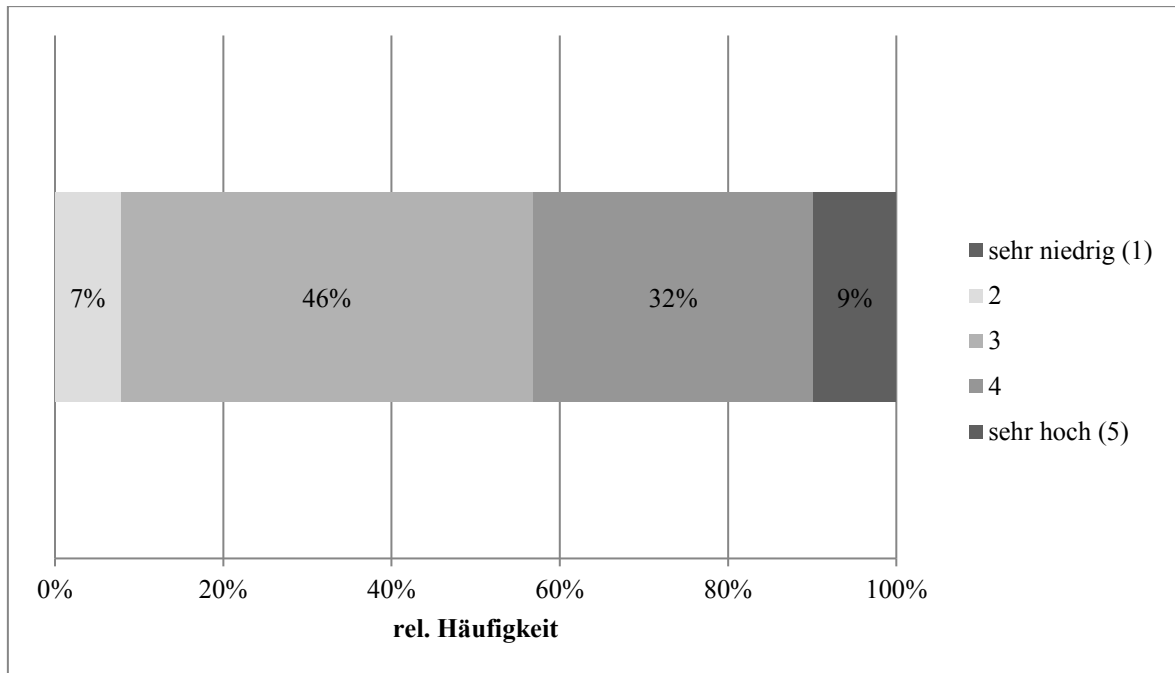


Abbildung 44: Empfindung der Kosten für das MBA-Studium
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.6.4. Gründe für die Entscheidung für das MBA-Programm des FSU und Erwartungen

Um die Gründe für die Entscheidung für das MBA-Programm der FSU Jena aufzuzeigen, wurde den Absolventen im Rahmen des Fragebogens eine Itembattery – in der Summe 15 Items – mit einer 5-Punkt Likert-Skala (von „unwichtig“ (1) bis „sehr wichtig“ (5)) vorgegeben. Eine explorative Faktorenanalyse wurde auch hier aufgrund der nicht vorhandenen Stichprobeneignung ($KMO = 0,556$) nicht durchgeführt.⁹¹ Außerdem gab es für die Probanden wiederum die Möglichkeit, sonstige Nennungen zu machen.⁹² Wie die unten stehende Abbildung 45 zeigt, beurteilen die Absolventen die Items „Studienform (berufsbegleitend, Teilzeit)“, „Studium an einer Universität“ und „Hoher Praxisbezug des Studiums“ als sehr wichtig. Während Items wie „Einzige Hochschule, die zugesagt hat“ und „Hochschule bzw. Hochschulort war mir vertraut“ als unwichtig bewertet werden.

⁹¹ Die Steigerung des KMO-Wertes bis zu einem befriedigenden Wert ($< 0,7$) würde den Ausschluss einer Vielzahl an Items erfordern. Bei der Betrachtung des Sceeplots für die Voraussetzungsprüfung der Faktorenanalyse würde die Anwendung des Elbow-Kriteriums zur Identifizierung von nur einem Faktor führen.

⁹² Unter der Kategorie „sonstiges“ wurden insgesamt folgende 10 Nennungen gemacht: „Bewerbung für das Stipendium im Vorfeld“, „Empfehlung“, „Studienfächer“, „Professionelles Auftreten der Hochschule nach außen“, „Nähe zum Wohnort“, „gutes Kundenmanagement“, „modularer Aufbau/Leistungserbringung“, „Stipendium“, „Gute Erreichbarkeit“ und „Nähe zum damaligen Arbeitsort“. Diese wurden zu 100 % mit den Kategorien 4 und 5 bewertet.

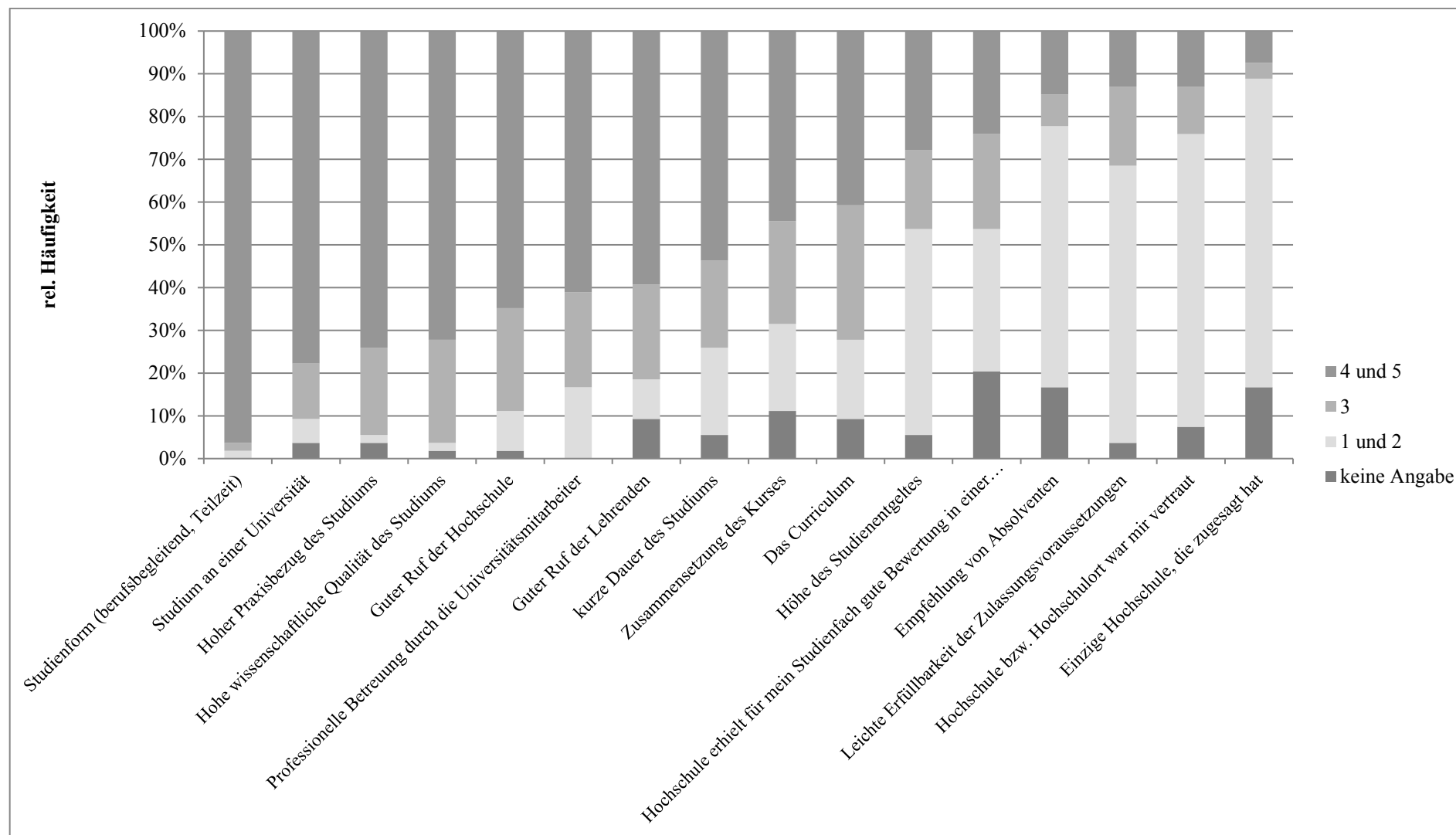


Abbildung 45: Gründe für die Entscheidung für das MBA-Programm des FSU
(Quelle: Eigene Darstellung)

Um die Erwartungen (Motive) zum Zeitpunkt der Aufnahme in Erfahrung zu bringen, wurde den Absolventen im Rahmen des Fragebogens eine Itembatterie – insgesamt 23 Items – mit einer 5-Punkt Likert-Skala (von „überhaupt nicht“ (1) bis „in sehr hohem Maße“ (5)) zur Einschätzung vorgegeben. Eine explorative Faktorenanalyse wurde aufgrund der nicht vorhandenen Stichprobeneignung ($KMO = 0,439$) nicht durchgeführt.⁹³ Des Weiteren hatten die Studienteilnehmer erneut die Möglichkeit, sonstige Nennungen zu machen.⁹⁴ Wie die nachfolgende Abbildung 46 zeigt, beurteilen die Absolventen die Items „Ich wollte mein Fachwissen vergrößern.“, „Ich wollte mich persönlich weiterbilden.“ und „Ich wollte meine Managementkenntnisse verbessern.“ als in sehr hohem Maße zutreffend. Wohingegen Items wie „Ich wollte den Studierendenstatus behalten“ und „Ich bin der Empfehlung der Familie, Partner o. ä. gefolgt.“ als von sehr geringer Bedeutung angesehen werden.

⁹³ Durch Ausschluss von Items konnte zwar der KMO-Wert auf 0,683 gesteigert werden, jedoch wurde dadurch die Itembatterie um gut 50 % reduziert und die Inspektion des Screeplots zeigt die Identifikation ausschließlich eines Faktors auf Grundlage des Elbow-Kriteriums.

⁹⁴ Unter der Kategorie „sonstiges“ wurden insgesamt folgende 8 Nennungen gemacht: „Empfehlung meines Professors“, „neue Herausforderung“, „BWL-Wissen“, „Persönliche Entwicklung“, „Master Grad erreichen“, „Promotionsmöglichkeit“, „aktueller Austausch zum Thema Sport(-management) und gesellschaftl. Entwicklungen“ und „Vertiefung wirtschaftswissenschaftlicher Kenntnisse“. Diese wurden in überwiegender Mehrheit (knapp 90 %) mit den Kategorien 4 und 5 bewertet.

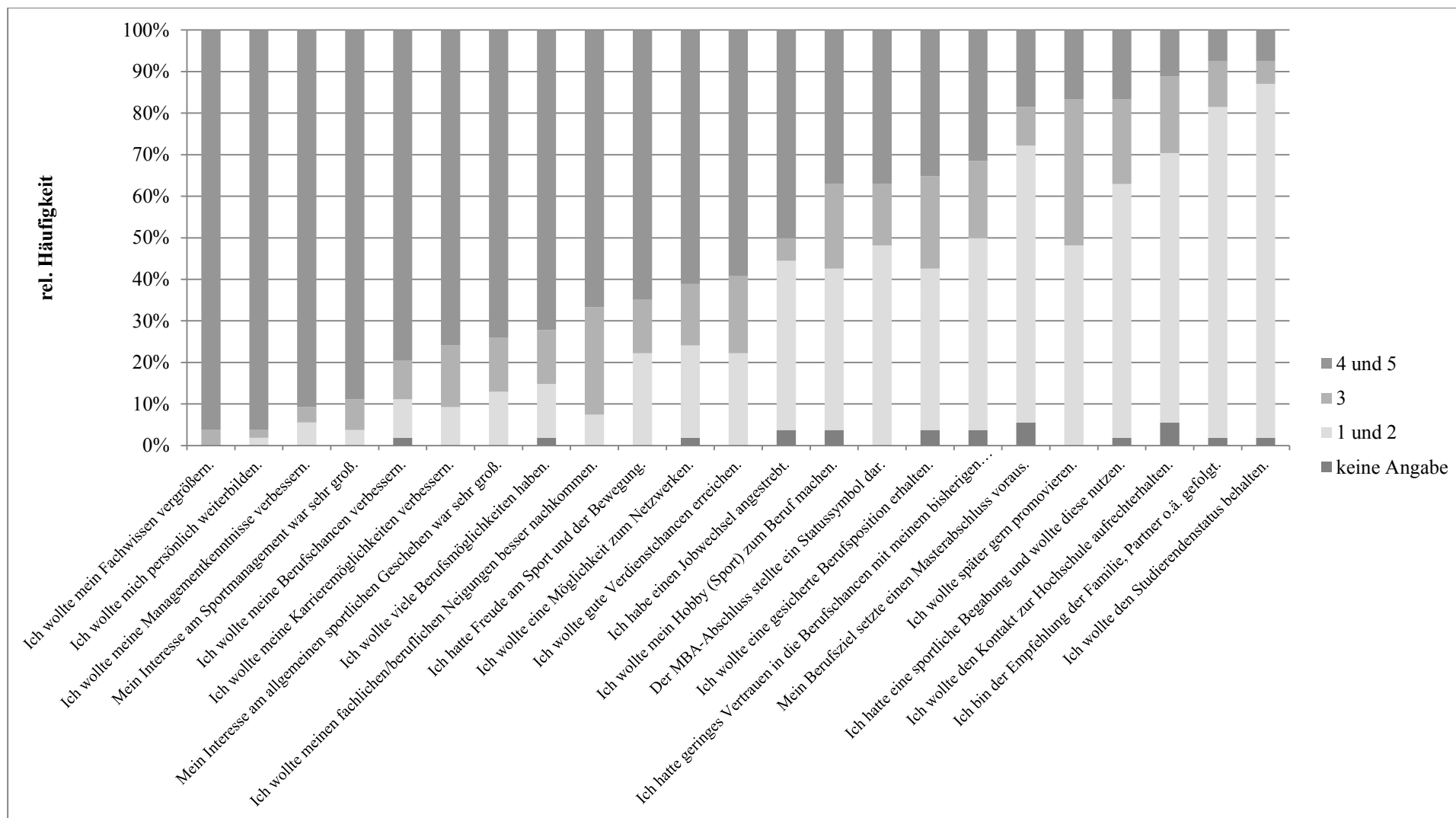


Abbildung 46: Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Überdies wurden die MBA-Absolventen zu ihren Erwartungen nach dem MBA-Studium gefragt. Hierfür wurden fünf Antwortmöglichkeiten, denen zugestimmt werden konnte, vorgegeben und Mehrfachantworten waren möglich. Das Ergebnis der Auswertung wird in der unten stehenden Tabelle 83 ersichtlich. Mit 43 Nennungen erfuhr das Item „Ich habe erwartet, dass der MBA-Abschluss mir dabei hilft, meine langfristigen Karriereziele zu verwirklichen.“ die häufigste Zustimmung.

		Zustimmung		Prozent der Fälle
		n	Prozent	
Erwartung	Ich habe nach dem MBA-Abschluss einen Jobwechsel angestrebt.	26	26 %	51 %
	Ich habe nach dem MBA-Abschluss eine Gehaltserhöhung erwartet.	23	23 %	45 %
	Ich habe nach dem MBA-Abschluss eine Beförderung erwartet.	7	7 %	14 %
	Ich habe erwartet, dass der MBA-Abschluss mir dabei hilft, meine langfristigen Karriereziele zu verwirklichen.	43	43 %	84 %
	Ich habe den MBA benötigt, um eine bestimmte Position in meinem Unternehmen zu erreichen.	2	2 %	4 %
Gesamt		101	100 %	198 %

Tabelle 83: Erwartungen nach dem MBA-Studium
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.6.5. Wiederaufnahme und Empfehlung des MBA-Studiums sowie Wert und Bedeutung des MBA-Abschlusses

Auf die Frage, ob sie das MBA-Studium heute wieder aufnehmen würden, antworteten über 90 % der Absolventen mit „ja“ (siehe Tabelle 84).

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
ja	49	91 %	91 %
nein	5	9 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 84: Wiederaufnahme des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Auswertung dieser Frage nach Jahrgängen ist in der unten stehenden Tabelle 85 ersichtlich.

		ja	nein	Gesamt
Jahrgang	2009	12	1	13
	2010	15	1	16
	2011	11	2	13
	2012	11	1	12
Gesamt		49	5	54

Tabelle 85: Wiederaufnahme des MBA-Studiums nach Jahrgängen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Des Weiteren wurde die Frage gestellt, ob die Absolventen das MBA-Studium in Jena weiterempfehlen würden. Die Ergebnisse der Auswertung der vorgegebenen Items sind unten stehend dargestellt.

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Ja, uneingeschränkt.	28	52 %	52 %
Ja, aber nicht in Jena. Bitte nähere Erläuterung:	1	2 %	54 %
Ja, aber mit Abstrichen. Welche?:	24	44 %	98 %
Nein.	1	2 %	100 %
Gesamt	54	100 %	

Tabelle 86: Weiterempfehlung des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Probanden wurden im Fall der Angaben „Ja, aber nicht in Jena.“ und „Ja, aber mit Abstrichen.“ um nähere Erläuterungen gebeten. Von den 25 Personen, deren Antwort eine nähere Erläuterung nach sich ziehen würde, gaben 25 Personen eine Erläuterung ab, was für die hohe Antwortbereitschaft der Studienteilnehmer spricht.

Die eine Person, die angab „Ja, aber nicht in Jena.“, ergänzte folgende Erläuterung: „inhalte - kaum herausforderung“.

Die 24 Personen, die „Ja, aber mit Abstrichen.“ wählten, gaben folgende wortwörtliche Ergänzungen ab:

Das Netzwerk könnte noch besser sein.
super wenn man im Erststudium nicht auch schon Sportmanagement hatte, denn dann doppeln sich einige Inhalte
Das Niveau der Studierenden ist sehr unterschiedlich, wodurch einige Inhalte langsamer als nötig erklärt werden.
Berücksichtigung der persönlichen Ausgangsposition, ob jeweils sinnvoll/geeignet
Wenn der Titel wirklich wichtig für sie ist.
Wenn sich die Ausbildungsinhalte mit den Wünschen des Interessenten decken.
je nach Beruf und Plänen für die Zukunft
kein Freifahrtschein für eine Stelle im Sport
Genau überlegen, welche Ziele mit dem MBA Sportmanagement verbunden werden sollen. Geht es mehr um den Titel und das vermittelte Managementwissen, ist ein "normaler" MBA ausreichend.
Dass die Chancen als Quereinsteiger ins Sportbusiness zu kommen extrem schwierig ist.
Fachrichtung
Höhere inhaltliche Ansprüche und weniger Berufsanfänger
Kontakte zu Profivereinen und den großen Entscheidern im Sport erfolgen nicht oder zu wenig.
den Markt nach anderen Angeboten sondieren, ohne Jena dabei auszuschließen
Es kommt auf die Zielsetzung der jeweiligen Person an.
Die Chancen auf Anstellung in typischen Sportmanagement Berufe erhöhen sich nicht spürbar.
Praxis-Know How kommt insgesamt zu kurz.
abhängig von Vorwissen / Berufserfahrung ist der Nutzen z.T. stark eingeschränkt
Es muss zwingend eine aktuelle Anstellung im Bereich Sport-, Sportmanagement, Betriebswirtschaft bestehen, da sonst der Praxistransfer nur eingeschränkt gegeben ist und auch die Wertigkeit der Erfahrungsberichte bzw. des Austauschs innerhalb des Studiengangs darunter leidet.
Notwendigkeit, dass es unbedingt ein MBA sein muss.
Klare Zielvorstellung muss vorhanden sein, was durch das Studium erreicht werden soll. Am besten wenn er als notwendige Voraussetzung für eine Stelle oder Karrierewunsch notwendig ist.
Internationalere Ausrichtung (insb. englische Veranstaltungen) müssen in einem MBA Programm schon sein
Bezug zum Sport mitunter "künstlich" hergestellt, um bestimmte Themengebiete gem. Curriculum abarbeiten zu können.
wir waren der erste Jahrgang, Verbesserungspotenzial existiert immer

Tabelle 87: Angaben zu den Abstrichen bei der Weiterempfehlung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hinsichtlich des Wertes des MBAs sollten die Befragten sowohl eine Einschätzung für sich selbst, als auch für andere vornehmen. Die unten stehende Tabelle 88 zeigt, dass der eigene Wert des MBAs höher eingeschätzt wird als der von anderen Absolventen.

	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
Für einen selbst	3,6	0,9	4,0	1,0	53
Für andere	3,5	0,7	3,0	1,0	53

Tabelle 88: Einschätzung des Wertes des MBA-Titels für einen selbst sowie die anderen Absolventen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Berechnung der Korrelation zwischen dem Wert, den die Absolventen dem MBA für sich selbst zuschreiben und dem für andere, zeigt mit einem Korrelationskoeffizienten von rd. 0,4 ($r = 0,397$; $p = 0,003$; $n = 53$)⁹⁵ einen schwachen positiven Zusammenhang. Die Unterschiedsberechnung kam zu keinem sig. Ergebnis ($z = -0,571$; $p = 0,568$; $n = 53$).⁹⁶

Der Vergleich von MBA-Absolventen mit dem Abschlussgrad eines Bachelors und jenen, die einen Diplom- beziehungsweise Magistergrad von ihrem Erststudium innehaben, zeigte keine sig. Differenzen hinsichtlich des allgemeinen Wertes des MBAs für einen selbst ($U(19/32) = 255$; $p = 0,297$). Es zeigt sich, dass beide Gruppen den Wert mit einem Median von 3,4 (IQR = 1,0) (Bachelor) und 3,6 (IQR = 1,0) (Diplom und Magister) relativ hoch einschätzen, was die nicht gefundenen Differenz erklärt.

Ferner wurden die MBA-Absolventen nach der Bedeutung des MBA-Abschlusses für sie gefragt. Auch hier wurde ein 5-Punkt Likert-Skala sowie 6 Items vorgegeben. In der unten stehenden Abbildung 47 sind die Ergebnisse der Auswertung der relativen Häufigkeiten dargestellt. Die größte Zustimmung erhielten die Items „Ich habe dadurch mein Wissen erweitert.“ und „Ich kann meine Karriereziele erreichen.“. Des Weiteren hatten die Studienteilnehmer die Möglichkeit, andere weitere Nennungen zu machen.⁹⁷

⁹⁵ Berechnung mittels Spearman, da keine der beiden Variablen normalverteilt ist (KS-Test: $p < 0,05$).

⁹⁶ Verwendung des non-parametrischen Wilcoxon aufgrund nicht vorliegender Normalverteilung (KS-Test: $p < 0,05$).

⁹⁷ Unter der Kategorie „andere“ wurden insgesamt folgende 11 Nennungen gemacht: „Möglichkeit zum Branchenwechsel“, „Möglichkeit zum Netzwerkaufbau“, „Kontakte“, „Studienziel Master erreicht“, „in den USA anerkannt“, „notwendige Ergänzung zum BA“, „Gehaltsverhandlungen“, „persönliche Zufriedenheit“, „zusätzliche Berufsoptionen“, „Erweiterung des Kompetenzspektrums“ und „Kontakt in die Sportwelt“. Diese wurden in überwiegender Mehrheit (rd. 80 %) mit den Kategorien 4 und 5 bewertet.

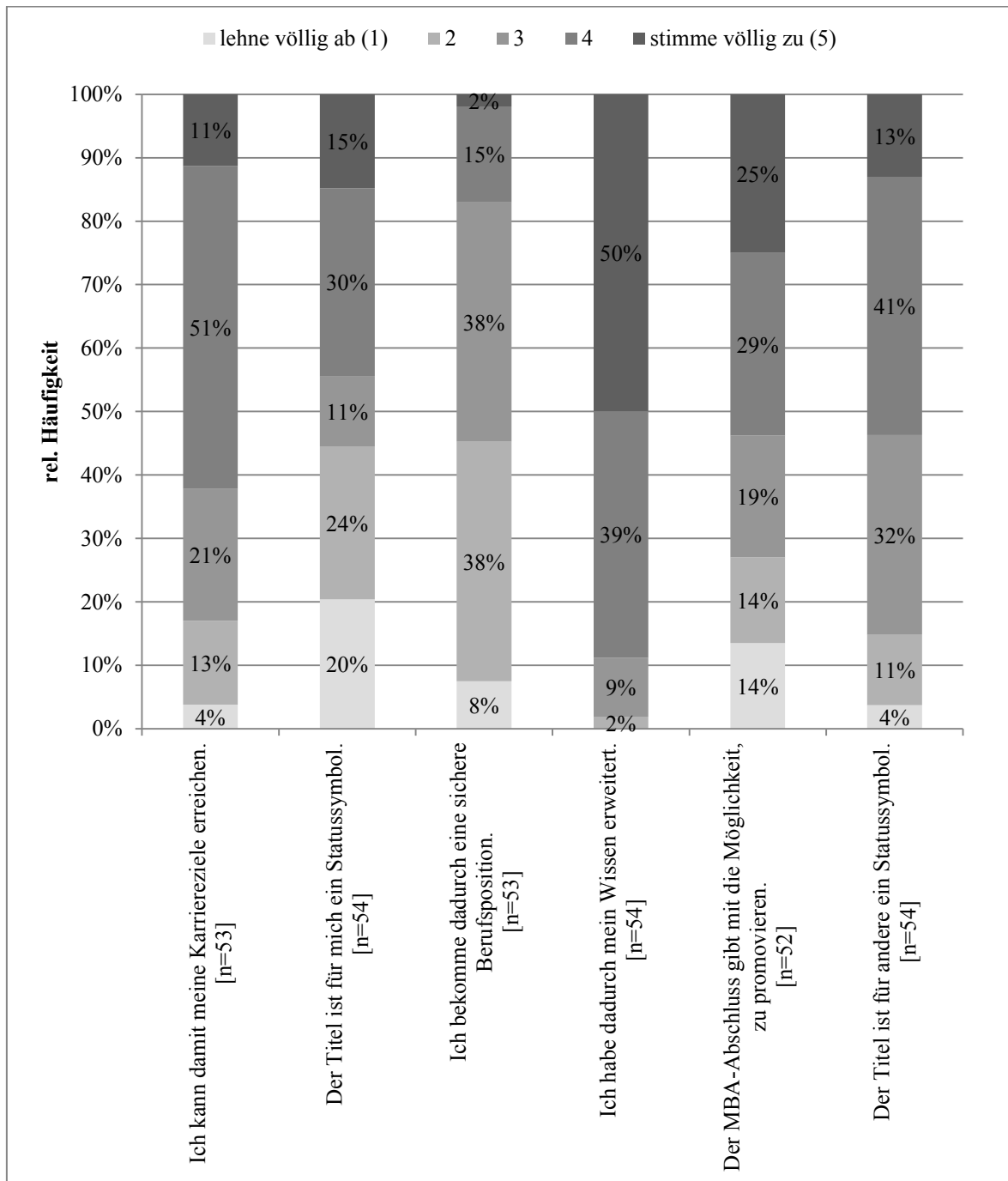


Abbildung 47: Bedeutung des MBA-Abschlusses
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.6.6. Schwierigkeitsgrad des sowie Zufriedenheit mit dem MBA-Studium(s)

Des Weiteren wurden die MBA-Absolventen auf einer 5-Punkt-Likert-Skala um die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des MBA-Studiums gebeten. Die Frage wurde von allen Studienteilnehmern beantwortet und der Median liegt bei 3,0, wobei keiner die Antwortmöglichkeit „sehr schwer“ gewählt hat.

	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl
Schwierigkeitsgrad des MBA-Studiums	2,8	0,7	3,0	1,0	54

Tabelle 89: Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

In der unten stehenden Abbildung wird ergänzend die Verteilung der relativen Häufigkeiten anschaulich dargestellt.

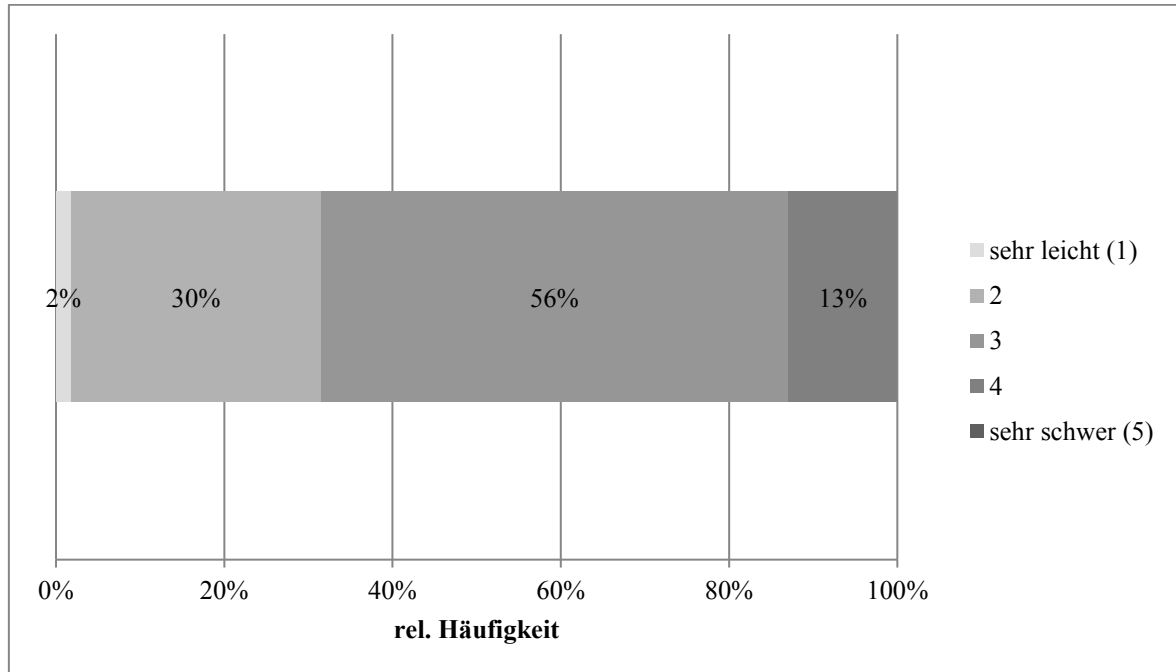


Abbildung 48: Relative Häufigkeit der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des MBA-Studiums
(Quelle: Eigene Darstellung)

Weiterhin wurden die Studienteilnehmer zur Zufriedenheit mit dem MBA-Studium befragt. Auch hier wurde eine 5-Punkt-Likert-Skala vorgegeben. Die Auswertung nach Jahrgang ist in der nachfolgenden Abbildung 49 dargestellt. Tendenziell lässt sich ablesen, dass die Zufriedenheit im Zeitverlauf über die Jahrgänge gleich bleibt (Kruskal-Wallis-H-Test: $\chi^2 = 1,676$; $df = 3$; $p = 0,642$; $n = 54^{98}$).

⁹⁸ Drei der vier Vergleichsgruppen waren nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk: $p < 0,05$).

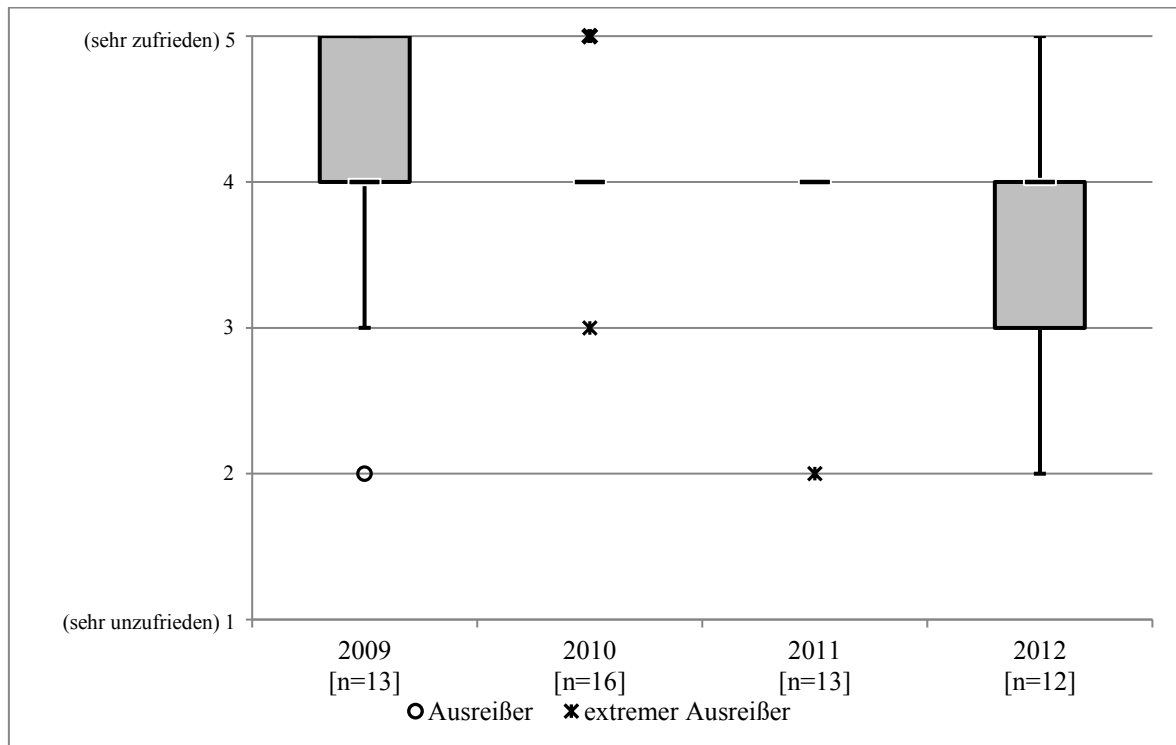


Abbildung 49: Zufriedenheit mit dem MBA allgemein nach Jahrgang
(Quelle: Eigene Darstellung)

6.2.7. Ausgewählte Zusammenhänge

Nachfolgend werden die Ergebnisse ausgewählter Zusammenhangsberechnungen dargestellt. So wurde zunächst geschaut, ob ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des allgemeinen Wertes des MBAs für einen selbst und der allgemeinen Zufriedenheit mit der (aktuellen) beruflichen Tätigkeit besteht. Die Korrelationsberechnungen zeigen einen mittleren positiven Zusammenhang ($r = 0,482$; $p = 0,001$; $n = 53$).⁹⁹

Weiterhin wurden die Daten dahingehend untersucht, ob es Unterschiede bezüglich der Bewertung der allgemeinen Zufriedenheit mit dem MBA-Studium sowie dem Nutzen der durch den MBA erworbenen Kenntnisse für die aktuelle berufliche Tätigkeit zwischen den beiden Gruppen, mit oder ohne Gehaltsanstieg¹⁰⁰, gibt. Wie aus der nachfolgenden Tabelle deutlich wird, zeigt sich in beiden Fällen kein sig. Unterschied.

⁹⁹ Aufgrund nicht gegebener Normalverteilung (KS-Test: $p < 0,05$) wurde der Zusammenhang mittels Spearman-Rangkorrelationskoeffizient ermittelt.

¹⁰⁰ Aufgrund nicht vorliegender Normalverteilung in jeweils beiden Gruppen (Shapiro-Wilk-Test zudem $n < 30$: $p < 0,05$) wurde für den Vergleich der beiden Gruppe der non-parametrische Mann-Whitney-U-Test verwendet.

Gehaltsanstieg	(\bar{x})	(s)	(\tilde{x})	IQR	Anzahl	p
<i>Allgemeine Zufriedenheit mit dem MBA</i>						
ja	3,9	0,6	4,0	0,0	22	0,780
nein	3,9	0,8	4,0	0,0	32	
<i>Nutzen der durch den MBA erworbenen Kenntnisse für die aktuelle berufliche Tätigkeit</i>						
ja	3,3	1,1	3,0	1,0	22	0,749
nein	3,3	1,3	3,0	1,0	32	

Tabelle 90: Unterschiedsberechnung hinsichtlich der Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit mit dem MBA-Studiums sowie dem Nutzen der durch das Studium erworbenen Kenntnisse für die aktuelle berufliche Tätigkeit zwischen den beiden Gruppen mit und ohne Gehaltsanstieg (Quelle: Eigene Darstellung)

Außerdem wurde einem möglichen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Zufriedenheit mit dem MBA-Studium und der Einschätzung des allgemeinen Wertes des MBAs für einen selbst nachgegangen. Hier zeigen die Korrelationsberechnungen einen schwachen positiven Zusammenhang ($r = 0,274$; $p = 0,047$; $n = 53$).¹⁰¹

Ferner wurde ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des MBA-Studiums und der Einschätzung des allgemeinen Wertes des MBAs für einen selbst untersucht. Beide Variablen sind nicht normalverteilt (KS-Test: $p < 0,05$). Die Ergebnisse zeigen keinen sig. Zusammenhang ($r = 0,170$; $p = 0,223$; $n = 53$).

¹⁰¹ Aufgrund nicht gegebener Normalverteilung (KS-Test: $p < 0,05$) wurde der Zusammenhang mittels Spearman-Rangkorrelationskoeffizient ermittelt.

6.3. Zweite empirische Vertiefungsstudie – Methodenbeschreibung

Wie in der Darlegung der Ergebnisse der ersten empirischen Vertiefungsstudie wiederholt deutlich wurde, weist diese – auch wenn sie als Vollerhebung mit einem sehr positiven Rücklauf (63 %) angelegt war – aufgrund der Grundgesamtheit/ Stichprobengröße teilweise Mängel auf, respektive konnten ausgewählte weiterführende statistische Untersuchungen nicht stattfinden. Um dem entgegen zu wirken, die quantitativen Ergebnisse noch einmal eingehender zu betrachten und das Erhebungsinstrument, den Fragebogen, hinsichtlich seiner Zielführung zu prüfen, erfolgten in einem zweiten Forschungsschritt leitfadengestützte Interviews.¹⁰² Diese wurden aus Objektivitätsgründen von einer externen Person durchgeführt, da die Autorin der vorliegenden Arbeit, wie in Kapitel 6.1.1. erwähnt, alle Studienteilnehmer persönlich kannte. Somit sollte möglichen (weiteren) Verzerrungseffekten so gut wie möglich vorgebeugt werden. Die Autorin schulte den Interviewer¹⁰³ und es fand ein Pre-Test-Interview statt, das ausführlich ausgewertet wurde, und auf Basis dessen Verbesserungen am Leitfaden (siehe Anhang A 3) vorgenommen wurden. Aus finanziellen Gründen fanden die Interviews telefonisch statt.

Die Teilnehmer der quantitativen Online-Befragung wurden zum Ende dieser bereits gefragt, ob sie zur Teilnahme an weiterführenden Interviews bereit wären (siehe Kapitel 6.1.1). Unabhängig von den anonymisierten Angaben aus der quantitativen Befragung wurden dafür die Angaben der E-Mail-Adressen derjenigen, die sich bereit erklärten, gespeichert. Die Stichprobe der quantitativen Erhebung betrug 54. Von diesen 54 erklärten sich 42 zur Teilnahme an weiterführenden Interviews bereit und hinterließen ihre E-Mail-Adressen, was eine Bereitschaft von 78 % der Studienteilnehmer darstellt. Ausgewählte Probanden wurden kontaktiert und die telefonischen Interviews mit deren vorab gegebener Zustimmung aufgezeichnet. Der Erhebungszeitraum der Interviews lag im September 2016. Im Anschluss wurden die Audiodateien von der Autorin der vorliegenden Arbeit transkribiert (siehe Datenträger) und in MAXQDA 11, einer Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse, eingelesen sowie ausgewertet.

¹⁰² Zur Integration von qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen siehe beispielsweise Kelle und Erzberger (2010, 304ff.) sowie zur Anwendung von offenen Leitfadeninterviews siehe Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 126ff.).

¹⁰³ An dieser Stelle möchte die Autorin ausdrücklich ihren Dank für die Bereitschaft zur Übernahme und die Durchführung der Interviews an Frau Stephanie Weber ausdrücken.

6.3.1 Beschreibung des Erhebungsinstrumentes und der Stichprobe

Der Leitfaden der Interviews orientierte sich inhaltlich stark an den Fragen der quantitativen Online-Befragung. Einige wenige Fragen blieben unberücksichtigt (beispielsweise Fragen zur sportlichen Aktivität zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums sowie zur Promotionsabsicht) und es wurden einige neue Fragen ergänzt. Prinzipiell wurden – im Gegensatz zur quantitativen Erhebung – keine Antwortmöglichkeiten in den Interviews vorgegeben, sondern immer die Möglichkeit gelassen, alle Fragen offen zu beantworten. Die Reihenfolge der Fragen war angelehnt an den Aufbau der Auswertung der quantitativen Ergebnisse (siehe Kapitel 6.2.). Einige wenige Fragen wurden ergänzt. Im Rahmen der Frage nach der Nützlichkeit der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für die aktuelle Tätigkeit, wurde die (Teil-)Frage hinzugefügt, ob etwas grundlegend Neues gelernt wurde. Des Weiteren wurde die Frage ergänzt, ob sich die Befragten in der Lage fühlen, ein Unternehmen in der Sportbranche zu führen beziehungsweise eine Führungsposition einzunehmen. Letztlich schloss der Interviewleitfaden mit (neuen) Fragen zum explizit ökonomischen Nutzen sowie der Frage, ob das MBA-Studium dazu befähigt hat, sich selbst künftig beruflich zu verändern.

Der Leitfaden des Interviews des befragten Abbrechers orientierte sich zunächst ebenfalls am akademischen sowie beruflichen Lebensweg des Befragten und beleuchtete zudem den Studienabbruch sowie die Zeit danach genauer (siehe Anhang A 3).

Die Population der Interviewten wurde anhand von verschiedenen Kriterien festgelegt, so dass sich vier Gruppen ergaben. Diese wurden definiert, um ein möglichst breites Abbild der untersuchten Gruppe zu schaffen und auf Basis der quantitativen Ergebnisse tiefergehende Erkenntnisse zu gewinnen. Die erste Gruppe zeichnete sich dadurch aus, dass sie vor der Aufnahme des MBA-Studiums in Jena bereits erfolgreich im Berufsleben stand und das Studium aus Gründen der eigenen Weiterentwicklung aufgenommen hat (P1 und P2). Die zweite Gruppe hat ihren ersten Hochschulabschluss an einer Berufsakademie erworben, hat somit eine unvollständige Karriere, stand aber im Beruf. Ihr Motiv für die Aufnahme des MBA-Studiums war der (weitere) berufliche Aufstieg durch Bildung (P3 und P4). Bei der dritten Gruppe hatten sich die beruflichen Aufstiegswünsche zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums (noch) nicht erfüllt. Das heißt, sie standen zu Beginn des Studiums nicht im Berufsleben oder in einer eindeutig unterprivilegierten Position. Sie wählten das MBA-

Studium zum Draufsatteln beziehungsweise um es „endlich“ zu schaffen (P5 und P6). Letztlich wurden in der vierten Gruppe die Abbrecher des MBA-Studiums eingeordnet und somit ergänzend hinzugezogen, da sie an der ersten empirischen Vertiefungsstudie nicht teilgenommen hatten (P7). In der Gruppe eins und drei wurde jeweils eine männliche und eine weibliche Person befragt. In der Gruppe zwei und vier gab es nur männliche Probanden, weshalb aus der Gruppe zwei Interviews mit zwei männlichen Probanden geführt wurden. Außerdem gab es in der Gruppe vier insgesamt nur vier Personen, die in Frage kamen, wovon sich wiederum nur eine zu einem Interview bereit erklärte. Das heißt, insgesamt wurden sieben Interviews geführt. Im Mittel dauerten die Interviews der ersten drei Gruppen 19 Minuten und 15 Sekunden. Das Interview mit dem Abbrecher umfasste 4 Minuten und 33 Sekunden, wobei hier aus dem Kontext heraus zum einen bei weitem nicht alle Fragen sowie zum Teil andere, sich auf den Abbruch beziehende Fragen, gestellt wurden.

6.3.2 Auswertungsmethode

Die in MAXQDA 11 eingelesenen Transkriptionen der sieben Interviews wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit mit Hilfe von Codierungen analysiert. Die Basis hierfür lieferten zum einen die quantitativen Ergebnisse und es wurde untersucht, ob die Aussagen in den Interviews andere Aspekte aufdecken oder sich gar widersprechen. Zum anderen dienten die Festlegung der Befragungsgruppen und ihre Kriterien als Grundlage für Keywords, nach denen die Interviews beleuchtet wurden. Die durch die angewendeten Codes markierten Textstellen wurden dann an den quantitativen Ergebnissen rückgespiegelt (siehe Kapitel 7).

6.4. Ausgewählte Ergebnisse der zweiten empirischen Vertiefungsstudie

Weitestgehend stimmen die Ergebnisse der Interviews mit denen der quantitativen Erhebung/ Auswertung überein. Keine der Fragen wurde von allen Befragten durchgehend anders beantwortet als in den quantitativen Ergebnissen dargestellt. Wie zu erwarten, ergab sich an der ein oder anderen Stelle ein tieferer Einblick in die Materie und punktuell wurden durch die Vertiefung andere, erweiterte Aspekte aufgedeckt. Diese Erkenntnisse sprechen nicht zwangsläufig für eine schlechte Qualität des quantitativen Erhebungsinstrumentes, sondern sind in jedem Fall durch die Interaktion in Form eines Gesprächs sowie der Möglichkeit von

Nachfragen – sowohl auf Seite der Befragten als auch des Interviewers – bedingt. Die konkreten Ergebnisse beider empirischen Vertiefungsstudien werden im folgenden Kapitel 7 interpretiert und diskutiert, wobei die neuen, vertiefenden Aspekte, die durch die Interviews gewonnen wurden, an den entsprechenden Stellen hervorgehoben werden. An dieser Stelle soll nun lediglich auf die Ergebnisse der neu aufgenommenen Fragen sowie die (neuen) Antworten des befragten Abbrechers eingegangen werden.

Bei der Ergänzungsfrage, ob die Probanden im Rahmen des MBA-Studiums in Jena etwas grundlegend Neues gelernt haben, waren sie sich einig, dass entweder neues Fachwissen erlangt oder Vorhandenes vertieft wurde. Keiner der Befragten verneinte diese Frage komplett. Auf andere übergeordnete Kompetenzen, wie beispielsweise das Studium und damit einhergehende Lernphasen neben einer Vollzeittätigkeit zu organisieren, ging keiner der Befragten ein. Die Antworten bezogen sich ausschließlich auf die (neuerworbenen) fachlichen Inhalte.¹⁰⁴ Neu war ebenfalls die Frage, ob sich die MBA-Absolventen in der Lage fühlen ein Unternehmen in der Sportbranche zu führen beziehungsweise eine Führungsposition einzunehmen. Eine Führungsposition einzunehmen trauten sich alle Probanden zu. Insbesondere die Befragten aus der Gruppe eins bejahten das ohne Einschränkungen und schlossen auch die Führung eines Unternehmens ohne Abstriche mit ein. Die Befragten aus den Gruppen zwei und drei räumten ein, dass sie noch etwas Zeit für ihre berufliche Weiterentwicklung benötigten (*„Ich bin wirklich so mittendrin im Entwicklungsprozess. Würde für mich persönlich jetzt behaupten, so ein, zwei, drei Jahre bräuchte ich in jedem Fall noch, um mich weiterzuentwickeln. Also direkt nach dem Studium hätte ich mir das nicht zugetraut, nein.“* (P6)) und/ oder sich die Führung nur mit Einschränkungen zutrauen (*„Kommt drauf an, was für ein Unternehmen, was für eine Größe wie viele Mitarbeiter, wie die Struktur aussieht, in welchem Zustand das Unternehmen wäre. Also ich würde mir jetzt nicht zutrauen in ein Unternehmen zu gehen, was vielleicht grad große Probleme hat, und dann zu sagen ich könnte das retten. Eine Führungsposition im Vertrieb. Wenn man jetzt sagt, einen Teil von Deutschland mit drei Vertrieblern zu führen. Das würde ich mir schon zu trauen. Also Führungsposition ja, aber jetzt nicht direkt als Geschäftsführer.“* (P3) / *„Grundsätzlich ja. Aber das ist natürlich immer so eine Frage, was für ein Unternehmen, in welcher Branche das ist. Ich würde mir jetzt nicht zutrauen einen Bundesligisten als Geschäftsführer zu führen, aber*

¹⁰⁴ In Anbetracht der Tatsache, dass es das Ziel der tertiären Ausbildung ist, durch Lehre und Studium auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorzubereiten sowie die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend zu vermitteln (siehe Abschnitt 3.2.), ist es verwunderlich, dass in den Interviews ausschließlich das Fachwissen hervorgehoben wird.

irgendwie was kleineres oder so oder einen Agentur könnte ich mir auf jeden Fall vorstellen.“ (P5)). Die (neue) Frage nach dem explizit ökonomischen Nutzen beantworteten die Interviewten unterschiedlich. Für einige war direkt nach dem Abschluss ein ökonomischer Nutzen nachweisbar (*„Also wenn Sie jetzt wirklich auf die finanzielle Situation anspielen, also der Lebensunterhalt abzüglich der Studiengebühren plus die Gehaltserhöhung, die danach drin war und die Entwicklung im Unternehmen, muss ich sagen, ja.“* (P4)). Andere sehen es eher als längerfristige Investition (*„Aktuell glaube ich noch nicht ganz so. Der ökonomische Nutzen kommt glaube ich noch so in den nächsten Jahren.“* (P6)). Wobei keiner der Befragten absolut keinen Nutzen bescheinigte und auch bei der Definition einer Investition in die Zukunft, die fachlichen Inhalte (*„Ja, es hat sich nochmal, es hat sich gelohnt, ich habe nochmal was gelernt, ich habe Dinge auch nochmal anders reflektiert, ich habe neue Leute kennengelernt, ich habe mich in Jena auch wohlfühlt.“* (P2)) oder der Abschlussgrad Master (*„Ja, definitiv trotzdem, eben weil es ein Masterabschluss ist.“* (P1)) als lohnend angesehen wurden. Die letzte komplett neue Frage war folgende: Hat das MBA-Studium Sie dazu befähigt, sich künftig selbst beruflich zu verändern? Insbesondere die Interviewten der Gruppen zwei und drei haben diese Frage recht eindeutig bejaht (*„Ja, auf jeden, es hat auf jeden Fall seinen Teil dazu beigetragen oder beigetragen und hat natürlich auch ein gewisses Selbstbewusstsein gegeben, dass man viel schafft, gerade wenn man irgendwie zwei Jahre arbeitet und nebenbei noch so ein Studium absolviert. Das hat einen natürlich schon so auf ein nächstes Level des Arbeitens oder der Selbststruktur auch verholfen um, ja, für zukünftige Aufgaben gewappnet zu sein.“* (P5)). Auch die Befragten der Gruppe eins stimmten zu, führten aber mögliche berufliche Veränderungen nicht ausschließlich auf das Studium zurück.

Aus dem Interview mit dem Abbrecher lassen sich folgende Punkte hervorheben. Der Grund des Abbruchs war: *„Weil ich eine riesen Kluft zwischen Theorie und Praxis gesehen habe.“* (P7). Er hat stattdessen kein anderes Studium aufgenommen und in seiner vorherigen Tätigkeit weitergearbeitet, könnte sich die Aufnahme eines anderen MBA-Studiums aber prinzipiell vorstellen. Außerdem hat er den Abbruch des Studiums nicht bereut. An dieser Stelle sei nochmals hervorgehoben, dass sich der befragte Abbrecher als einziger (von vier) zu einem Interview bereit erklärt hat und seine Aussagen somit ausdrücklich als Einzelfall basiert anzusehen sind.

Nachdem damit die Ergebnisdarstellung abgeschlossen ist, erfolgt im nächsten Kapitel 7 die Diskussion und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse bevor im Anschluss (Kapitel 8) auf

die Limitationen der vorliegenden Studie eingegangen und mit einem Forschungsausblick abgeschlossen wird.

7. Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse

Der Struktur der Darstellung der quantitativen empirischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.2.) folgend, findet im vorliegenden Kapitel die Interpretation und Diskussion ausgewählter Ergebnisse sowie damit einhergehend die Einordnung dieser in die Theorie zur Studien(fach)wahl und den Forschungsstand statt.

Zunächst lässt sich festhalten, dass der Anteil der Akademikerkinder mit 61 % bei den befragten MBA-Absolventen im Vergleich zu den Studienanfängern allgemein in Deutschland (50 %) höher ist (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 6). Außerdem entstammen sie vergleichsweise höheren sozialen Schichten. Während bei den deutschen Studienanfängern ein Anteil von 62 % der hohen, beziehungsweise gehobenen sozialen Schicht zuzuordnen ist (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 9), sind es bei den Befragten 74 %.

Bezüglich der Fachrichtungen des ersten Hochschulabschlusses dominieren mit 48 % die Sportwissenschaft sowie mit 31 % die Wirtschaftswissenschaften, was nicht zuletzt zum einen mit der Ausrichtung des Master of Business Administration-Studiengangs, nämlich dem Schwerpunkt Sportmanagement, und zum anderen mit der aktuell vorherrschenden gestuften Studienstruktur (vgl. Kapitel 3.2.4. zur Bologna-Reform) begründet werden kann. Hinsichtlich der Wirtschaftswissenschaften als Wissenschaftszweig des ersten Hochschulstudiums kamen Luker et al. (1990, S. 88) bei ihrer Befragung von MBA-Studenten mit 32 % auf ein ähnliches Ergebnis, wobei bei ihnen im Gegensatz dazu auch Ingenieurs- (28 %) oder gesundheitswissenschaftliche (24 %) HSAe vertreten waren. Interessant ist die Entwicklung, dass über die befragten Jahrgänge hinweg der Anteil an wirtschaftswissenschaftlichen ersten HSAen abnimmt, während sportwissenschaftliche Abschlüsse konstant bleiben (vgl. Abbildung 14). Ebenfalls mit den durch die Bologna-Reform bedingten Veränderungen lassen sich die Zunahme des Abschlussgrades des Bachelors und die Abnahme von anderen Abschlussgraden, wie dem Diplom oder Magister, als erster HSA über die befragten Abschlussjahrgänge hinweg erklären (vgl. Abbildung 13). Gleiches gilt zum einen für die Abnahme des Alters bei Beendigung des ersten Hochschulstudiums (vgl. Tabelle 52) und zum anderen auch für die Reduzierung der Dauer desselben (vgl. Tabelle 54). Schließlich lässt sich auch die Zeitdauer der Berufserfahrung zwischen dem ersten HSA und vor der Aufnahme des MBA-Studiums¹⁰⁵, die sich ebenfalls über die Jahrgänge hinweg reduziert (vgl. Tabelle 65),

¹⁰⁵ Für die Zulassung zum MBA-Studium an der FSU Jena ist ausschließlich die Berufserfahrung nach dem ersten HSA von Bedeutung. Siehe Abschnitt 3.2.5. zu den Zulassungsvoraussetzungen.

darin begründen, dass der MBA-Abschluss als eine Form des Masterstudiums aufgrund der gestuften Studienstruktur möglicherweise eher als nötig, denn als primär weiterbildend angesehen und somit zeitnaher an den ersten HSA angeschlossen wird.

Sowohl die Studienanfänger allgemein als auch die befragten MBA-Absolventen waren bei der Aufnahme ihres ersten (im Fall der Befragten abgeschlossenen) Hochschulstudiums im Mittel 21 Jahre alt (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 51). Außerdem haben die MBA-Absolventen ihr erstes Hochschulstudium in einem Zeitraum von einem Jahr nicht zeitverzögert (= ein Jahr oder später nach Erwerb der HZB) aufgenommen (vgl. Tabelle 50). Über alle Studienanfänger in Deutschland hinweg betrug die Quote der zeitverzögerten Aufnahme laut Scheller, Isleib und Sommer (2013, S. 45) im Jahr 2011 knapp 40 %.

Des Weiteren verfügten 26 % der MBA-Absolventen vor der Aufnahme des MBA-Studiums über eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. Tabelle 55). Der Anteil der Erstimmatrikulierten zum Wintersemester 2011/12 mit abgeschlossener Berufsausbildung war mit 22 % etwas niedriger (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 38). Die Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung stammen primär aus den Fächergruppen der Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften und die Berufsausbildungen stehen meist im Zusammenhang mit dem Studienfach (vgl. Tabelle 22). Auch die abgeschlossenen Berufsausbildungen der MBA-Absolventen sind zumeist kaufmännisch-orientiert und können somit ebenfalls als studienfach-ähnlich angesehen werden (vgl. Abschnitt 6.2.1.).

Relativ hoch ist mit 67 % der Anteil derjenigen, die zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums Mitglied in einem Sportverein waren. Im Vergleich dazu waren es bei der Befragungen von Sportstudenten von Blumenthal (1974, S. 424) nur 41 %. Wohingegen unter anderem Hotter (1995, S. 129) konstatiert, dass ihre Befragten zu Beginn des Sportstudiums sehr häufig in Sportvereinen Sport trieben und mit 241 (von 279) ein großer Anteil einem Sportverein angehört(e). Ergänzend dazu halten Pilz et al. (1981, S. 217) fest, dass in ihrer Befragung alle Sportstudierenden mit Vorerfahrungen aus dem institutionalisierten Sport das Studium beginnen. Somit kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass die befragten MBA-Absolventen in diesem Punkt bereits durchaus Eigenschaften von Sportstudenten aufweisen, was letztlich sicher auch in ihrer Affinität für den Sport begründet liegt. Diesbezüglich folgen weitere Ausführungen im Verlauf der Diskussion, wenn die Motive der Studien(fach)wahl näher betrachtet werden.

Ferner soll an dieser Stelle der Entwicklung des Sportbezugs in den analysierten Tätigkeitsphasen Aufmerksamkeit geschenkt werden, da der absolvierte Studiengang (primär) auf die Qualifikation von (zukünftigen) Führungskräften im Sportmanagement (vgl. Abschnitt 3.2.5.) ausgelegt ist und somit theoretisch eine Zunahme des Sportbezugs in den beruflichen Tätigkeiten im Zeitverlauf/ nach Studienabschluss auftreten sollte. Dem gegenüber steht das Ergebnis der Auswertung der Tabelle 73 und in der Folge auch Tabelle 74 und Tabelle 75. Hier wird die Kategorisierung der beruflichen Tätigkeit unter der Berücksichtigung des Sportbezugs in den Phasen vor dem ersten HSA, zwischen dem ersten HSA und dem Beginn des MBA-Studiums, während des MBA-Studiums sowie nach dem MBA-Abschluss bis zum Befragungszeitpunkt vorgenommen. Interessanterweise wird deutlich, dass ein Großteil der Befragten über die Phasen hinweg keinen Wechsel in das Berufsfeld Sport(management) vollzieht, beziehungsweise bereits schon vor der Aufnahme des MBA-Studiums im Sport tätig ist. Die Einordnung des Sportbezugs nahmen die Probanden mit Hilfe einer eigenständig hinterlegten Definition selbst vor, weswegen die Ergebnisse nicht zuletzt mit Vorsicht zu betrachten sind. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Studienteilnehmer das MBA-Studium scheinbar nicht mit der Intention aufnehmen, den Wechsel in den Sportbereich zu vollziehen. Limitierend soll an dieser Stelle dem dazu folgenden Kapitel 8 vorweggenommen werden, dass der Abschluss des Studiums je nach Jahrgang zum einen teilweise nur vergleichsweise kurz zurückliegt und zum anderen, wie bereits kurz angerissen, nicht bekannt ist, welche Definition von „Sportbezug“ die Befragungsteilnehmer bei der Beurteilung angenommen haben. Ergänzend kann im Zuge der Auswertung der sieben in der zweiten empirischen Vertiefungsstudie geführten Interviews festgestellt werden, dass der Sportbezug von den Interviewten nicht missverstanden wurde und der unter Umständen nicht vollzogene Wechsel in das Berufsfeld Sport beispielsweise von P2 auch auf das nicht-Nutzen von Chancen, die durch das Studium entstehen, zurückzuführen sei.¹⁰⁶

Bei der Auswahl der Vorgaben zur Abfrage der Wunschberufsfelder der MBA-Absolventen fungierte die 10-Item-Listung der Befragung von Packheiser und Hovemann (2012a) als Vorlage, wobei im Gegensatz zu ihrer Erhebung eine 5-Punkt-Likert-Skala verwendet und gefragt wurde, in welchem der genannten Berufsfelder des Sportmanagements sich die MBA-Absolventen grundsätzlich vorstellen können zu arbeiten (siehe Abschnitt 6.2.5.). Die

¹⁰⁶ P2: „Ich hatte aber auch den Eindruck, dass es gerade dann auch bei dem einen oder anderen, der eigentlich das Ziel hatte, darüber auch in den Sport zu finden, vielleicht auch da dran gescheitert ist, dass so die letzte Konsequenz und die Disziplin nicht da war, um das dann auch zu Ende zu führen und die Möglichkeiten zu nutzen.“

MBA-Absolventen bevorzugen Tätigkeiten in folgenden Berufsfeldern: Kommerzielle Einrichtung, Sportverein und Sportverband (vgl. Abbildung 35).¹⁰⁷ Bei Packheiser und Hovemann (2012a, S. 8) wurden prozentual die Felder Sportartikelindustrie/-handel, Sportverband und kommerzielle Sporteinrichtung von den aktuellen Sportmanagement-Masterstudenten am häufigsten genannt. Erwähnenswert ist hier, dass die MBA-Absolventen sich an vierter Stelle eine Selbstständigkeit gut vorstellen können, wohingegen es bei Packheiser und Hovemann (2012a, S. 8) keine Nennung bei den befragten Masterstudenten dazu gab. Damit einhergeht, dass bei der Betrachtung der Beschäftigungsformen über die analysierten Lebensabschnitte der MBA-Absolventen hinweg ein leichter Anstieg der „ausschließlich selbstständig“-Angabe stattfindet. Wobei an dieser Stelle (nochmals) erwähnt werden muss, dass dieser, relativ betrachtet, geringe Anstieg in Anbetracht der Stichprobengröße keinesfalls überbewertet werden sollte (siehe Abschnitt 6.2.3.). Außerdem sei erwähnt, dass die deutschen Sportmanagement-Absolventen die Bandbreite der möglichen Beschäftigungsfelder im Sportmanagement scheinbar facettenreicher auffassen, als es die Studenten in den USA tun, die laut Chen et al. (2013, S. 36) sowie Todd und Andrew (2008, S. 331) den Arbeitsmarkt als weniger breit gefächert ansehen.

Die Arbeitsmarktentwicklung hinsichtlich der Beschäftigungschancen schätzen circa 25 % der Befragungsteilnehmer als günstig ein (vgl. Abbildung 36), was erheblich unter den Angaben der bundesdeutschen Studienanfänger allgemein liegt (siehe Abschnitte 4.4.1. und 4.5.1.). Die Beurteilung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten beurteilen circa 45 % der MBA-Absolventen als günstig (vgl. Abbildung 38), was in etwa den Studienanfängern der Fächergruppe Lehramt (44 %) gleich kommt, wohingegen mit 79 % deutlich mehr Studienanfänger der Fächergruppe der Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften diese als günstig beurteilen (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 96). Somit bleibt festzuhalten, dass die MBA-Absolventen eine vergleichsweise negative Einstellung gegenüber den Arbeitsmarktentwicklungen des Berufsfeldes Sportmanagement, für das sie das Studium qualifizieren soll(te), haben. Diese Feststellung widerspricht in gewisser Weise den Theorien zu den Einflussfaktoren der Studienwahl von Guggenberger (1991, S. 64), da er sowohl der Arbeitsmarktlage als auch den Berufsaussichten durchaus eine große Bedeutung im Studienwahlprozess zuspricht. Damit einhergeht auch die Frage nach den Zielen der Befragten im Berufsleben. Diese sind in erster Linie recht karriere- und erfolgsorientiert, was wiederum typisch für die Studienanfänger der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und

¹⁰⁷ Hier wurden die Prozentangaben der Skalenstufen 4 und 5 aggregiert.

zugleich eher unwichtig für die Fächergruppen Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport und Lehramt ist (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, 186f.). Am intensivsten werden die Ziele „gut verdienen“, „sich ständig neuen Herausforderungen stellen“, „eine leitende Funktion einnehmen“ und „über gute Aufstiegsmöglichkeiten verfügen“ verfolgt. Gleichwohl wird das Ziel „viel mit Menschen umzugehen“, was laut der Erhebung von Scheller, Isleib und Sommer (2013, S. 187) wiederum eher für Studierende der Sportwissenschaft von Bedeutung ist, an fünfter Stelle gelistet. Ergänzend kam in den durchgeführten Interviews der zweiten empirischen Vertiefungsstudie die Antwort, dass der Sportbezug in der beruflichen Tätigkeit explizit gewünscht ist (siehe Interview P2 und P5). Vertiefend wurde außerdem von P2 und P3 angeführt, dass diese Entscheidung auch in Anbetracht von familiären Gesichtspunkten getroffen wird. Das heißt, dass berufliche Entscheidungen auch unter Berücksichtigung der Versorgung der eigenen Familie und nicht ausschließlich basierend auf den eigenen Interessen und Wünschen getroffen werden.¹⁰⁸ Möglicherweise verändert sich diese Einstellung im Verlauf des Lebens noch (einmal). Ein Aspekt, der in einer erneuten Befragung mit weiteren Jahren Zeitabstand nach Abschluss des MBA-Studiums eine interessante Untersuchung darstellen könnte. Am unwichtigsten wurden von den Befragten die Ziele „in der Forschung tätig sein“ und „mich nicht fest an einen Ort binden, sondern immer dort hinziehen, wo sich die besten beruflichen Möglichkeiten bieten“, beurteilt (vgl. Abbildung 40). Die Aussicht mit dem MBA-Abschluss einmal promovieren zu können, spielt für die Befragten eine geringere Rolle (11 %) (vgl. Tabelle 77), wohingegen 34 % der Masteranfänger in Deutschland die Entscheidung zum Studium mit eben diesem Motiv begründen (Scheller, Isleib & Hauschildt et al., 2013, S. 10). Hiermit wird die gerade aufgeführte Unwichtigkeit des Ziels, in der Forschung tätig zu sein, unterstrichen sowie zugleich auch die Praxisorientierung von MBA-Studiengängen bestätigt (siehe Abschnitt 3.2.3.).

Ein weiteres interessantes Ergebnis zeigt die Auswertung des monatlichen Bruttoeinkommens zum Befragungszeitpunkt, da hier zwei der vorgegebenen Kategorien, die verhältnismäßig weit auseinander liegen, mit jeweils 19 % die häufigste Nennung hatten. Hierbei handelt es sich erstens um die Kategorie 2501-3000 € und zweitens > 5000 € (siehe Tabelle 78). Damit konform geht, zumindest für die erstgenannte Kategorie, laut King (2012, S. 17) die

¹⁰⁸ Hierzu P3: „Na gut, wenn ich daran denke jetzt zunächst mal ist es so, dass ich Familienvater bin. Das bedeutet natürlich muss das Einkommen generell stimmen. Das bedeutet, dass die zukünftigen Entscheidungen über berufliche Möglichkeiten jetzt nicht immer nur anhand dessen fallen, was ich gern machen will. Also wenn ich jetzt das machen wollen würde, was ich gern machen will, würde ich wirklich mal probieren in einen Verein reinzukommen, aber da ist die Bezahlung jetzt nicht so toll, dass man das einfach so machen könnte. Das ist so die Erfahrung, die man mitbekommt.“

Feststellung, dass Absolventen scheinbar geringe(re) Einkommen in Kauf nehmen, um im Sportmanagement tätig zu sein, was er für den nordamerikanischen (Arbeits-)Markt der Major Leagues festhielt. Die relative Häufigkeit der zweitgenannten Kategorie lässt sich möglicherweise im Ziel der Führungskräfte-Ausbildung von MBA-Studiengängen begründen (siehe Abschnitt 3.2.4.). Die Differenz betont wiederum die Heterogenität der Befragtengruppe, die sich teilweise schon in der oben stattgefundenen Betrachtung der Ziele im Berufsleben zeigte. Auch in den durchgeführten Interviews wurden die sechs Befragten der Gruppen eins bis drei nach ihrem aktuellen monatlichen Bruttoeinkommen befragt. Alle Interviewten beantworteten die Frage. Das Einkommen zum Befragungszeitpunkt lag bei drei von sechs bei > 5000 € und bei keinem unter der 2001-2500 €-Kategorie.¹⁰⁹ Ergänzend wurden die MBA-Absolventen danach gefragt, ob ihr Bruttoeinkommen aufgrund des MBA-Abschlusses angestiegen ist. Dahingehend kann festgehalten werden, dass 41 % einen Gehaltsanstieg verzeichnen konnten und folglich 59 % nicht. Die häufigste Begründung für ein „nein“ war, dass kein Wechsel der Stelle erfolgt ist (vgl. Tabelle 79). In den im zweiten Forschungsschritt durchgeführten Interviews wurde ebenfalls der Anstieg des Einkommens von fünf der sechs Befragten bestätigt, wobei nur zwei den Anstieg direkt auf das MBA-Studium beziehungsweise den -Abschluss zurückführen (P4 und P6). Das wiederum wirft (zum Teil) die Frage nach dem Nutzen der im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für die aktuelle Tätigkeit auf. Da der Studiengang auf eine Tätigkeit im Sport abzielt, wurde in der Auswertung der Ergebnisse zwischen den zum Befragungszeitpunkt im Sport Tätigen und nicht im Sport Tätigen differenziert und die Annahme, dass die erste Gruppe den Nutzen höher einschätzt, konnte bestätigt werden (vgl. Abbildung 42), was letztlich zwar für die Schwerpunktlegung des Studiengangs, jedoch nicht unbedingt für die unter anderem durch die MBA-Guidelines (Gachard House, 2004, 1f.) geforderte Verallgemeinerbarkeit der erworbenen Kenntnisse spricht (siehe Abschnitt 3.2.4.). Zudem kann demnach nicht eindeutig festgestellt werden, ob die befragten MBA-Absolventen laut Windolf (1992, S. 77) bezüglich ihrer Fachkultur als praktische Generalisten, die ein MBA-Studium zumindest laut der MBA-Guidelines ausbilden sollte, oder doch eher als spezialisierte Praktiker angesehen werden können.

¹⁰⁹ Hier sei darauf hingewiesen, dass zwischen der quantitativen Online-Erhebung (erste empirische Vertiefungsstudie) und der Durchführung der Interviews (zweite empirische Vertiefungsstudie) circa ein Jahr (Juni-Juli 2015; September 2016) lag und die Befragten somit zum Zeitpunkt der Interviews über ein Jahr mehr Berufserfahrung hatten.

Hinsichtlich der Finanzierung des Studienentgeltes zeigt die Auswertung, dass die Befragten bestimmte Finanzierungsquellen vermehrt nutzen und bestimmte Kombinationen von Finanzierungsmöglichkeiten bevorzugen. So war die am häufigsten genannte Finanzierungsquelle das Eigenvermögen, die häufig durch die Unterstützung von Eltern, Verwandten oder Partner ergänzt wurde. Auch Arbeitgeber beteiligten sich zum Teil an der Finanzierung (vgl. Tabelle 81). Der große Anteil der Eigenfinanzierung steht der Finanzierung der Studiengebühren von Studienanfängern in der Bundesrepublik allgemein konträr gegenüber. Bei ihnen stellen Eltern, Verwandte und Partner die Hauptfinanzierungsquelle dar und nur die Hälfte bringt das Geld selbst auf (Willich et al., 2011, S. 296). Dieser Gegensatz ist sehr wahrscheinlich mit den unterschiedlichen Lebenssituationen/ -zeitpunkten der jeweiligen Studien zu begründen. Außerdem wurden die MBA-Absolventen nach dem Empfinden der Kosten für das Studium gefragt.¹¹⁰ Über 40 % empfanden diese als hoch, was letztlich wohl auch dadurch bedingt ist, dass die Bereitschaft oder das Bewusstsein für (Aus-)Bildung zu zahlen, in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern (noch) nicht sehr groß ist. Beispielsweise zeigen die Studien für den nordamerikanischen Raum, die sich unter anderem mit dem ROI beschäftigen, dass mit einem Bildungsabschluss (zwangsläufig) eine mehr oder minder große finanzielle (Vorab-)Investition einhergeht (u. a. Holtom & Inderrieden, 2007). Zugleich ist das Kriterium „keine oder geringe Studiengebühren“, wie Packheiser und Hovemann (2012a, S. 12) für Sportmanagement-Studenten der Universität Leipzig festgestellt haben, scheinbar zumindest im Bereich der konsekutiven Studiengänge ein wichtiges Kriterium bei der Hochschulwahl. Die befragten MBA-Absolventen der FSU Jena hingegen bewerteten dieses Kriterium als weitaus weniger wichtig. Für sie ist allem voran die „Studienform (berufsbegleitend, Teilzeit)“ bei der Entscheidung für das MBA-Programm von Bedeutung. Danach folgen die Items „Studium an einer Universität“, „Hoher Praxisbezug des Studiums“, „Hohe wissenschaftliche Qualität des Studiums“ und „Guter Ruf der Hochschule“ (vgl. Abbildung 45). Den großen Einfluss des Rufs der Hochschule bei der Wahl eines MBA-Programms bestätigten auch Hemsley-Brown und Oplatka (2015, S. 265) in ihrem Review zur Studienwahl sowie Blackburn (2011, S. 481) und in seinen Untersuchungen von MBA-Studenten. Zudem konnte Panitz (1995, S. 90) in seiner Studie, ebenfalls mit MBA-Studenten, die Bedeutung der Qualität der Lehre bei der Hochschulwahl belegen. Ebenso wurde das Kriterium „guter Ruf der Hochschule und Professor/innen“ bei der Befragung von Sportmanagement-Studenten von Packheiser und Hovemann (2012a, S. 7) als

¹¹⁰ Diese Frage schloss implizit alle Kosten, nicht nur das Studienentgelt, ein. So entstanden neben dem Studienentgelt auch Reise-, Übernachtungs- und Opportunitätskosten.

vergleichsweise wichtig beurteilt. Somit kann zusammengefasst werden, dass die Studienform das scheinbar ausschlaggebende Kriterium bei der Entscheidung für das MBA-Programm der FSU Jena war, jedoch wie für andere MBA- und Sportmanagement-Studierende auch, zugleich dem Ruf der Hochschule und der Qualität der Lehre eine wichtige Bedeutung zugemessen wird. Diese Aspekte bestätigte auch Tutt (1997, S. 10) in seinen wichtigsten Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl. Erwähnenswert ist an dieser Stelle nochmals das Kriterium, das überraschenderweise als eher unwichtig eingeschätzt wurde und zwar die „Höhe des Studienentgeltes“. Wurde dieses, beziehungsweise die Gesamtkosten des Studiums, wie oben gezeigt, doch als scheinbar recht hoch empfunden, war es dennoch nicht einer der wichtigen Faktoren bei der Studien- respektive Hochschulwahl. Die große Rolle der Qualität der Lehre bei der Hochschulwahl, lässt die Annahme zu, dass auch die Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums qualitätsorientiert und inhaltlicher Art waren. Dies bestätigen die drei Erwartungen, die in der Online-Befragung am häufigsten als in hohem Maße zutreffend beurteilt wurden: „Ich wollte mein Fachwissen vergrößern.“, „Ich wollte mich persönlich weiterbilden.“ und „Ich wollte meine Managementkenntnisse verbessern.“. Dass im Hinblick auf das Studienfach wenig bis gar keine Kompromisse eingegangen werden, stellten auch Hemsley-Brown und Oplatka (2015, S. 265) in ihrem Review zur Studienwahl fest. An vierter Stelle folgte das Item „Mein Interesse am Sportmanagement war sehr groß.“ (vgl. Abbildung 46). Dieses Item wurde aufgrund der Erkenntnisse der Studie von Hancock und Greenwell (2013) mit in die Itembattery aufgenommen. Sie hatten bewusst den Ansatz gewählt, das Interesse am Sportmanagement und das Interesse am Sport getrennt abzufragen und kamen in ihrer Auswertung zu der Erkenntnis, dass, auch wenn diese beiden Faktoren als die bedeutendsten eingeschätzt werden, das Interesse am Sport an sich und somit am Gegenstand vor dem Interesse am Sportmanagement und damit letztlich am (Berufs-)Feld steht (Hancock & Greenwell, 2013, 18ff.). Sie befragten allerdings nur Bachelorstudenten, was möglicherweise der Grund dafür ist, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Schlussfolgerung nicht bestätigen können. Für die MBA-Absolventen war das Interesse an Sportmanagement zum Zeitpunkt der Aufnahme des Studiums in höherem Maße bedeutsam als das Interesse am sportlichen Geschehen allgemein (vgl. Abbildung 46). Die oben genannten eher intrinsischen Motive gehen mit den Ergebnissen zur Motivation von Studenten der Fachrichtung Sportwissenschaft und somit auch dem Sportmanagement konform (siehe u. a. Chen et al., 2013, S. 132; Heim, 1996, S. 54; Mayrhofer, 2012, S. 66; Packheiser & Hovemann, 2012a, S. 7; Scheller, Isleib & Som-

mer, 2013, S. 86). Darüber hinaus spielten die Items „Ich wollte meine Berufschancen verbessern.“, „Ich wollte meine Karrieremöglichkeiten verbessern.“ und „Ich wollte viele Berufsmöglichkeiten haben.“ bei den befragten MBA-Absolventen ebenfalls eine Rolle bei der Aufnahme des Studiums. Diese karriereorientierten, extrinsischen Motive wiederum sind vermeintlich eher typisch zum einen für Studenten der Wirtschaftswissenschaften (siehe u. a. Asmussen, 2006, 143f.; Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 86) und zum anderen auch für MBA-Studenten (siehe u. a. Blackburn, 2011, 480f.; Dailey et al., 2006, S. 153). Somit bleibt (weiterhin) offen, welcher Fachkultur (Windolf, 1992, S. 82) respektive welcher Orientierung in der Studienwahlmotivation (Guggenberger, 1991, S. 85) die Befragten bei ihrer Studien(fach)wahl tendenziell eher zuzuordnen sind. Eine Frage, die auch Sibson (2010, S. 391) schon für Bachelorstudenten des Studiengangs „Event, Sport, and Recreation Management“ aufwarf und ebenfalls nicht beantworten konnte. Eine sehr geringe Rolle kam der Empfehlung der Familie, Partner o. ä. zu, was die Erkenntnisse zu den Einflussfaktoren bei der Studienwahl von Stigel (1984, S. 219) und Guggenberger (1991, S. 60) bestätigt. Ergänzend sei an dieser Stelle erwähnt, dass bei den Antworten der nachgelagerten Interviews (zweite empirische Vertiefungsstudie) der Gruppe zwei und drei eindeutig der Erwerb des Abschlussgrades des Masters im Vordergrund stand; für die Befragten der Gruppe eins hingegen war eher die Vertiefung des Fachwissens (P2) sowie die Möglichkeit für weitere Karriereschritte und zur Promotion (P1) von Bedeutung.

Angeknüpft wurde neben den Erwartungen zum Studienbeginn auch eine Frage zu den Erwartungen nach dem MBA-Abschluss gestellt. Die häufigste Nennung erfuhr hier das Item „Ich habe erwartet, dass der MBA-Abschluss mir dabei hilft, meine langfristigen Karriereziele zu erreichen.“ (vgl. Tabelle 83), was letztlich (erneut) den Schluss zulässt, dass das Studium als Investition in die Zukunft angesehen wird. Zu diesem Ergebnis kamen auch Luker et al. (1990, S. 91). Am zweit- und dritthäufigsten wurden die Items „Ich habe nach dem Abschluss einen Jobwechsel angestrebt.“ und „Ich habe nach dem MBA-Abschluss eine Gehaltserhöhung erwartet.“ genannt. Diese beiden Erwartungen haben sich (bis zum Befragungszeitpunkt) für die MBA-Absolventen nur teilweise erfüllt (siehe Abschnitt 6.2.6.4.).

Über 90 % der Befragten würden das Studium wiederaufnehmen (vgl. Tabelle 84). Im Vergleich dazu sind es bei den Studienanfängern in Deutschland 78 %, die diese Frage mit „ja“ beantworteten (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 154). Des Weiteren würden 98 % der Absolventen das MBA-Studium in Jena weiterempfehlen. 52 % würden dies uneinge-

schränkt tun, 44 % jedoch nur mit Abstrichen (vgl. Tabelle 86). Diese wurden von den Befragten auch benannt. Wiederholt wurde die Heterogenität im Vorwissensstand der Teilnehmer kritisiert und mehrfach aufgeführt, dass das Studium keine Garantie für eine Stelle im Sport sei (vgl. Tabelle 87). Im Zuge dieser Kritik sei nochmals die Feststellung von Heine- mann (1995, S. 198) angebracht, dass der Arbeitsmarkt für Sportmanager (in Deutschland) weder als ein klar strukturierter, noch ein (primär) qualifikationsbezogener, sondern viel- mehr als offen und dynamisch anzusehen ist. Dass zudem ein MBA-Titel allein nicht aus- reicht, um beruflich voranzukommen stellten bereits Luker et al. (1990, S. 92) in ihren Ex- perteninterviews fest. Auch wenn MBA-Studiengänge, wie die Darstellung ihrer histori- schen Entwicklung im Abschnitt 3.2.3. zeigt, oftmals inhaltlich nah an der Entwicklung der Wirtschaft sind, sowie verhältnismäßig große Praxisbezüge aufweisen und damit als Studi- enrichtung, die einen Zusammenhang zwischen den Studieninhalten und einem breiten po- tentiellen Tätigkeitsfeld aufweist, einzuordnen sind (Guggenberger, 1991, 71 ff.), können je- doch auch sie letztlich nicht allein für das berufliche Vorankommen ihrer Absolventen ver- antwortlich gemacht werden. Im Gegenteil kann und soll an dieser Stelle auch (nochmals) auf die nicht ganz unkritisch zu betrachtende Anpassungsfähigkeit des MBA-Studiums (siehe Abschnitt 3.2.3.) verwiesen werden. Im Zuge dessen stellt sich auch die Frage nach der Beurteilung des Wertes des MBA-Abschlusses. In der Annahme, dass der eigene MBA- Abschluss höher bewertet wird als der von anderen, wurden die MBA-Absolventen getrennt nach der Einschätzung für sich selbst sowie die anderen Absolventen gefragt. Die angenom- mene Hypothese konnte bestätigt werden (vgl. Tabelle 88). Aus den geführten Interviews soll jedoch festgehalten werden, dass es die Befragten als schwer einschätzen, den Wert des Abschlusses für ihre Kommilitonen zu beurteilen.¹¹¹ Dass der eigene MBA-Abschluss sehr hoch eingeschätzt wird, belegt auch die Studie von Bruce (2009, S. 40). Des Weiteren konnte auch der Zusammenhang von Bruce (2009, S. 43), dass umso zufriedener die Befragten mit ihrer aktuellen Tätigkeit sind, umso höher beurteilen sie den Wert des MBAs, mit einem mittleren positiven Zusammenhang bestätigt werden (vgl. Abschnitt 6.2.7.). Hinsichtlich der Bedeutung des MBA-Abschlusses stimmten die Befragungsteilnehmer am häufigsten den beiden Items „Ich habe dadurch mein Wissen erweitert.“ und „Ich kann damit meine Karri- ereziele erreichen.“ zu, wohingegen sie überraschenderweise das Item „Der Titel ist für mich

¹¹¹ P3: „Ich muss sagen, ich bin mit relativ wenigen davon in Kontakt, weil natürlich durch die Präsenzphasen man sich gar nicht so oft gesehen hat, wie jetzt in einem normalen Studium, weil es eben nur ein Teilzeitstudium war. Das kann ich nicht einschätzen.“; P4: „Das ist schwer einzuschätzen für andere. Ich weiß, dass viele, die mit mir studiert haben, sehr gefestigt in ihrem jeweiligen Beruf schon waren und da es natürlich schwer ist, da irgendwelche Aussagen zu zutreffen.“; P5: „Fachlich und inhaltlich kann ich für die anderen Personen jetzt leider nichts sagen.“

ein Statussymbol.“ am häufigsten ablehnten (vgl. Abbildung 47). Diese Ablehnung steht den Ergebnissen von Dailey et al. (2006, S. 148) konträr gegenüber. Die Nennung von elf verschiedenen weiteren Angaben für die Bedeutung des MBA-Abschlusses zeugt zudem davon, dass diese scheinbar doch recht unterschiedlich ist, was sowohl Guggenbergers (1991) Definition der Studienwahl als „[...] ein multifaktoriell beeinflusste[r], individuelle[r] Entscheidungsprozeß [...]“ (Schneeberger 1985, S.44 zitiert nach Guggenberger, 1991, S. 68) als auch die (internationalen) Ausführungen des systematischen Reviews von Hemsley-Brown und Oplatka (2015) zur Komplexität des Studienentscheidungsprozesses unterstützt.

Bezüglich der Schwierigkeit des MBA-Studiums ist hervorzuheben, dass keiner der Befragten die Antwortmöglichkeit „sehr schwer“ gewählt hat (vgl. Abbildung 48), wobei an dieser Stelle (nochmals) darauf hingewiesen sollte, dass in der Online-Befragung nur Absolventen des Studiengangs, nicht jedoch Abbrecher befragt, wurden. Die Zufriedenheit mit dem MBA-Studium wird insgesamt recht hoch bewertet und bleibt tendenziell im Zeitverlauf über die Jahrgänge hinweg gleich (vgl. Abbildung 49). Außerdem konnte mit Hilfe von Korrelationsberechnungen ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der Bewertung der Zufriedenheit mit dem MBA-Studium und der Einschätzung des allgemeinen Wertes des MBAs für einen selbst nachgewiesen werden. Das heißt vereinfacht, umso höher die Zufriedenheit mit dem MBA-Studium ist, umso höher wird (wahrscheinlich) der Wert des MBA-Abschlusses für einen selbst eingeschätzt.

8. Limitationen und Forschungsausblick

Ein nicht außer Acht zu lassendes Thema im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die Limitationen, die diese aufweist. Zunächst muss an dieser Stelle der defizitäre Forschungsstand zur Charakterisierung von Studierenden und Absolventen allgemein und im Speziellen von universitären Weiterbildungsstudiengängen, insbesondere im deutschsprachigen Raum, erwähnt werden, der letztlich die Einordnung und Interpretation der gewonnenen Daten erschwert. Aufgrund dessen wurden in Kapitel 4 zur Beschreibung der Hochschulstudenten in Deutschland, der Charakterisierung von MBA-Studenten sowie Studenten ausgewählter relevanter Fächergruppen „entfernere“ Studien herangezogen, die trotz allem zum Erkenntnisgewinn beitragen. Zugleich belegt diese Problematik aber auch den Bedarf an wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Weiterbildungsstudiengänge, insbesondere nach der Bologna-Reform, was auch Scheller, Isleib und Hauschildt et al. (2013, S. 22) für Deutschland sowie Hemsley-Brown und Oplatka (2015, S. 267f.) auf internationaler Ebene betonen. Damit einhergeht, dass mit Hilfe der wenigen vorhandenen Studien ein komplett neues Erhebungsinstrument (Online-Fragebogen) entwickelt wurde, dessen vollständige Validitätsprüfung – trotz der ergänzend in einer zweiten empirischen Vertiefungsstudie durchgeführten qualitativen Erhebung – im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht stattgefunden hat.

Als wesentliche Limitation der Ergebnisse der empirischen Vertiefungsstudien ist zunächst zu nennen, dass diese einer Querschnittstudie entstammen. Des Weiteren als problematisch anzusehen sind sowohl die als nicht repräsentativ zu beurteilende Stichprobe der quantitativen Erhebung (erste empirische Vertiefungsstudie), als auch deren Umfang und die damit einhergehende beschränkte meist deskriptive Datenauswertung. Darüber hinaus sind die Heterogenität der Verteilung der Jahrgänge innerhalb der Stichprobe und insbesondere bei den jüngeren Jahrgängen die kurze Dauer zwischen dem Abschluss des MBA-Studiums und dem Zeitpunkt der Befragung kritisch zu betrachten. Ferner stellt die teilweise Retrospektive der Befragung sowie die Erhebung mit Hilfe eines Online-Fragebogens eine Limitation dar. So können beispielsweise bei Fragen zu den Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums Erinnerungseffekte auftreten (siehe Abschnitt 6.2.6.4.). Außerdem wird das Problem der sozialen Erwünschtheit (Verzerrungseffekt) dadurch aufgeworfen – bei Online-Erhebungen ist der Befragte aufgrund der Anonymität eher dazu geneigt, sozial erwünschte Antworten zu geben, was respektive im Rahmen von Interviews weniger ein Problem darstellen kann. Auch aus diesem Grund wurde die Erhebungsform für die zweite empirische

Vertiefungsstudie so gewählt. Außerdem bleibt bei der Zuordnung des Sportbezugs der jeweiligen Tätigkeiten größtenteils unklar, welche selbstgewählte Definition die Befragten hier angewendet haben (siehe Abschnitt 6.2.3.).

Um das Ziel, die befragten MBA-Absolventen umfassend zu beschreiben, weiter zu verfolgen, sind in einem nächsten Forschungsschritt eine erneute Befragung mit einem größeren zeitlichen Abstand zum Studienabschluss sowie weitere Interviews denkbar. So sind beispielsweise zum Befragungszeitpunkt noch die karriereorientierten Ziele die primären im Berufsleben. Etwas, das sich im Laufe der Zeit verändern kann. Dadurch rücken möglicherweise die Inhalte der Tätigkeiten über den Zeitverlauf der Berufsbiographie mehr in den Vordergrund. Damit einhergeht auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit – im Sinne eines nicht ausschließlich ökonomischen Nutzens – des MBA-Studiums, da sich dieses zum Befragungszeitpunkt (noch) nicht für alle ausgezahlt hat, es die Befragten aber zum Teil als Investition in die Zukunft sehen. Diese zeitversetzte abermalige Befragung könnte zudem insbesondere (erneut) der Überprüfung der Validität der zuvor quantitativ erhobenen Daten dienen und respektive eine vollständige kommunikative Validierung des in der ersten empirischen Vertiefungsstudie angewandten Online-Fragebogens darstellen. Des Weiteren ist es in jedem Fall als sinnvoll anzusehen, um zu ergänzenden Erkenntnissen zu gelangen, beziehungsweise ein ganzheitliches Bild zu schaffen, auch weitere Absolventen der Folgejahrgänge zu befragen. Außerdem sollten (nach der Validierung und ggf. darauffolgenden Anpassung des Erhebungsinstrumentes) auch Absolventen anderer Weiterbildungsstudiengänge befragt werden, um ein vollständigeres Bild der Zielgruppe von universitären Weiterbildungsstudiengängen in Deutschland zu erhalten. Ferner sollte auch der Vergleich von Vollzeit- und Teilzeit-Masterstudenten (in einem ersten Schritt im besten Fall derselben Fächergruppe(n)) in zukünftigen Untersuchungen von Interesse sein, da anzunehmen ist, dass mit der Wahl der Studienform eine (vorgelagerte) Selektion stattfindet und/ oder hier ähnlich der von Windolf (1992) beschriebenen Fächerkulturen bestimmte Ausprägungen von Werten und Normen zum Tragen kommen.

Da die in der vorliegenden Studie Befragten einen Weiterbildungsstudiengang derselben Studienform und desselben Studienfachs absolviert haben und somit nur ein Bruchteil des Angebots von Weiterbildungsstudiengängen sowohl die Studienform, als auch das Studienfach betreffend fallbasiert untersucht wurde, soll an dieser Stelle von ausführlichen Implikationen für andere Weiterbildungsanbieter abgesehen werden. Da der Forschungsstand, wie oben erwähnt, als äußerst überschaubar anzusehen ist, war die Auswahl der Befragtengruppe

aus Sicht der Autorin in jedem Fall ein grundlegend nicht nur richtiger, sondern zugleich auch wichtiger Schritt zur Gewinnung von ersten wissenschaftlichen Erkenntnissen in diesem Bereich. Dennoch sei an dieser Stelle als Implikation für Anbieter von Weiterbildungsstudiengängen hervorgehoben, dass die Faktoren der Studienwahl, damit einhergehend auch die Erwartungen der Nachfrager an berufsbegleitende (Weiterbildungs-)Studiengänge sowie deren Ziele im Berufsleben als komplex und heterogen zu bezeichnen sind und dieser Erkenntnis bei der (Weiter-)Entwicklung von weiterbildenden Studienangeboten große Beachtung geschenkt werden sollte. Das heißt, eine genaue Abgrenzung der Zielgruppe, sowie Kenntnisse zu ihr, sind – nicht nur im Rahmen der Entwicklung, sondern auch in der Umsetzung der Studienangebote – unabdingbar. Außerdem spielt der Ruf der Institution eine bedeutende Rolle, was zum einen verdeutlicht, dass nicht ausschließlich das einzelne Studienangebot und seine Qualität die Entscheidung beeinflussen und zum anderen aufzeigt, dass eine (gute) Zusammenarbeit mit der gesamten anbietenden Institution von Bedeutung ist und forciert werden sollte. Abschließend sei außerdem betont, dass Weiterbildungsstudiengänge, aufgrund der durch die Bologna-Reform entstandenen, gestuften, Studienstruktur in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen werden und es (weiterhin) eine Herausforderung der Hochschulen als Anbieter sein wird, den strukturellen Gegebenheiten im Konzept des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, ohne, mit den vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, ein Angebot zu schaffen, das ausschließlich den Bedürfnissen der Nachfrager gerecht wird. Die Herausforderung für Hochschulen ist und bleibt es somit, als Anbieter bewusst Studienangebote zu entwickeln und umzusetzen, die den Nachfrager zum einen für den Arbeitsmarkt (weiter)qualifizieren, zum anderen aber auch den ureigenen Auftrag der beruflichen Qualifizierung in unmittelbarer Verbindung mit wissenschaftlicher Forschung nicht außer Acht lassen. Auch wenn anhand der gewonnenen Ergebnisse der beiden empirischen Vertiefungsstudien insbesondere Implikationen für den Anbieter des Studiengangs, den die Befragten absolviert haben, möglich wären, sind diese nicht oder nur sehr bedingt übertragbar auf andere Anbieter, weswegen davon an dieser Stelle Abstand genommen wird. Außerdem zeigt die Diskussion der Ergebnisse, dass weiterhin unklar bleibt, welcher Fächergruppe die Absolventen des MBA-Studiengangs Sportmanagement der FSU Jena (typischerweise) zuzuordnen sind – ein weiterer Grund, warum die Autorin von detaillierteren Implikationen absieht. Dessen ungeachtet oder gerade deswegen wird der weiterhin unabdingbar bestehende Bedarf an Forschung zu den Studenten und Absolventen von Weiterbildungsstudiengängen im tertiären Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nach der Bologna-Reform deutlich, denn vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens werden

diese zukünftig zweifellos eine zunehmende, spannende und herausfordernde Zielgruppe für Hochschulen darstellen.

Literaturverzeichnis

- Allegre, C., Berlinguer, L., Blackstone, T. & Rüttgers, J. (1998). *Sorbonne Joint Declaration*. Zugriff am 26.10.2013. Verfügbar unter http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
- Asmussen, J. (2006). Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation - Entscheidung - Zufriedenheit* (1. Aufl., S. 93–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (12., vollst. überarb. Aufl.). Berlin (u.a.): Springer-Verlag.
- Baillod, J. & Moor, R. (1997). *In Bewegung. Sportlehrerinnen und Sportlehrer sprechen über ihren Beruf*. Magglingen.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Third Edition). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2012). Karrierepfade für Sportwissenschaftler – Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells. *Sciamus Sport und Management* (4), 10–26.
- Blackburn, G. (2011). Which Master of Business Administration (MBA)? Factors influencing prospective students' choice of MBA programme – an empirical study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33 (5), 473–483.
- Blumenthal, E. (1974). Motivation zum Sportstudium an Pädagogischen Hochschulen. *Sportunterricht*, 23 (12), 423–426.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst.-überarb. u. erw. Aufl.). Berlin (u.a.): Springer-Verlag.
- Bradshaw, D. (2009, 8. Juni). Deans fight crisis fires with MBA overhaul. *The Financial Times Limited*. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter <http://www.ft.com/cms/s/0/a2353870-53c4-11de-be08-00144feabdc0.html#axzz2o0Kk2ZXC>
- Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. Heidelberg (u.a.): Mitp.
- Bruce, G. D. (2009). Exploring the Value of MBA Degrees: Students' Experiences in Full-Time, Part-Time, and Executive MBA Programs. *Journal of Education for Business*, 85 (1), 38–44.

- Brunner, J. (2014). *Motive für ein Sportstudium am Institut für Sportwissenschaft Innsbruck*. Bachelorarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14., akt. Aufl.). München (u.a.): Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München (u.a.): Pearson.
- Chen, S., Adams-Blair, H. & Miller, A. (2013). Professional Expectations of Sport Management Students as Related to Academic Curricular Alignment Support and Preparation. *Universal Journal of Management*, 1 (3), 132–137.
- Chiu, R. K. & Stembridge, A. (1999). How Do Full-Time Employees Select Part-Time MBA Programs in Hong Kong? *SAM Advanced Management Journal*, 64 (2), 34–39.
- Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities. (1999). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. Zugriff am 24.10.2013. Verfügbar unter <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>
- Dailey, L., Anderson, M., Ingenito, C., Duffy, D., Krimm, P. & Thomson, S. (2006). Understanding MBA Consumer Needs and the Development of Marketing Strategy. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16 (1), 143–158.
- Datar, S. M., Garvin, D. A. & Cullen, P. G. (2010). *Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Daumann, F. & Herrmann, A. (2014, 17. Oktober). *MBA Sportmanagement Jena - Infos zum Studienstart* (Institut für Sportwissenschaft / Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften / Lehrstuhl für Sportökonomie und Gesundheitsökonomie, Hrsg.).
- Dhar, R. L. (2011). Why MBA education...? An examination of the reasons for pursuing a management course. *Education, Knowledge and Economy*, 5 (1-2), 53–70.
- Dombrowski, O. (1973). Motivation des Studierens an der Deutschen Sporthochschule Köln. In *Perspektiven der Sportwissenschaft. Jahrbuch der Deutschen Sporthochschule Köln 1972* (S. 54–59). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Dowling, M., Edwards, J. & Washington, M. (2014). Understanding the concept of professionalisation in sport management research. *Sport Management Review*, 17 (4), 520–529.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden*. Basel: Beltz.
- Emrich, E., Gassmann, F. & Meyer, W. (2015). Kritische Reflexion nationaler und internationaler Absolventenstudien. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes? Empirische Befunde einer fächerübergreifenden Absolventenstudie* (Schriften der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt, S. 9–72). Saarbrücken: Universitätsverlag des Saarlandes.

- Emrich, E., Pierdzioch, C. & Balter, J. (2013). Motive ehrenamtlichen Engagements im Fußball: Eine sozio-ökonomische Analyse und das Problem sozialer Erwünschtheit. In Arbeitskreis Sportökonomie e. V. (Hrsg.), *Im Schatten der Sportwissenschaft* (Sportökonomie, Bd. 15, S. 129–147). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- European Foundation for Management Development (Hrsg.). (o.D.). *EFMD - The Management Development Network - Overview*. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter <https://www.efmd.org/index.php/what-is-efmd/overview>
- European Foundation for Management Development aisbl. (o.D.). *EFMD - The leading international network for management development*. Zugriff am 05.11.2013. Verfügbar unter http://www.efmd.org/images/stories/efmd/downloadables/EFMD/efmd-about_efmd_update%202013_online_new.pdf
- Feuerstein-Zerlauth, V. & Rotkopf, T. (2003). Motivation für die Berufswahl Lehrer/in und zum Studium des Faches Bewegungs- und Sporterziehung. In K. Samac (Hrsg.), *Texte zur Lehrerbildung. Theorie & Praxis* (20. Aufl., S. 61–68). Wien.
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.). (o.D.). *Diploma Supplement*.
- Friedrich-Schiller-Universität Jena. (2009). *Modulkatalog zum berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang Sportmanagement*.
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.). (2013). *Ver kündungsblatt 07/2013*.
- Gachard House. (o.D.). *EFMD - Guidelines & Position Papers: Supporting Material for the EQUIS and EPAS*. Zugriff am 05.11.2014. Verfügbar unter http://www.efmd.org/images/stories/efmd/EQUIS/guidelines_position_papers_jan09.pdf
- Gachard House. (2004). *European MBA Guidelines - European Quality Link (EQUAL)*. Zugriff am 05.11.2013. Verfügbar unter http://www.efmd.org/images/stories/efmd/downloadables/EQUAL/equal_mba_guideline.pdf
- Gerbig, C., Calcagni, I. & Baillod, J. (1994). Sportlehrer oder -lehrerin werden: Aus Freude am Sport oder aus Freude am Unterrichten? *Sport erziehung in der Schule* (3), 43–45.
- Gregorowicz, P. & Hegji, C. E. (1998). Economics in the MBA Curriculum: Some Preliminary Survey Results. *The Journal of Economic Education*, 29 (1), 81–87.
- Guggenberger, H. (1991). *Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung* (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 24). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H.
- Gupta, P. B., Saunders, P. M. & Smith, J. (2007). Traditional Master of Business Administration (MBA) Versus the MBA With Specialization: A Disconnection Between What Business Schools Offer and What Employers Seek. *Journal of Education for Business*, 82 (6), 307–312.

- Hancock, M. G. & Greenwell, T. C. (2013). The Selection of a Sport Management Major: Factors Influencing Student Choice from a Consumer-Oriented Perspective. *Sport Management Education Journal*, 7 (1), 13–24.
- Harrall, T. W. & Alpert, B. (1989). Attributes of Successful MBAs: A 20-Year Longitudinal Study. *Human Performance*, 2 (4), 301–322.
- Heckhausen, H. (1974). *Motivationsanalysen*. Berlin - Heidelberg - New York: Springer-Verlag.
- Heim, R. (1996). Problemsituation Studienbeginn. Ausgewählte Motive und Einstellungen von Studienanfängern und einige hochschuldidaktische Folgerungen für die sportwissenschaftliche Lehre. *Sportunterricht*, 45 (2), 52–59.
- Heinemann, K. (1995). *Einführung in die Ökonomie des Sports. Ein Handbuch*. Schorn-dorf: Verlag Karl Hofmann.
- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2015). University choice: what do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management*, 29 (3), 254–274.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2012). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventen*. Zugriff am 22.10.2013. Verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2012_13_Internet_02.pdf
- Holland, K. (2009, 14. März). Is It Time to Retrain B-Schools? *The New York Times Company*. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter http://www.nytimes.com/2009/03/15/business/15school.html?pagewanted=all&_r=0
- Holt, D., Petzall, S. & Viljoen, J. (1990). The MBA experience by distance learning: what MBA participants bring to their studies. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 5 (3), 16–27.
- Holtom, B. C. & Inderrieden, E. J. (2007). Investment Advice: Go for the MBA. *BizEd*, 6 (1), 36–40.
- Horch, H.-D. (2012). Der Arbeitsmarkt für Sportmanager. In G. Nufer & A. Bühler (Hrsg.), *Management im Sport. Betriebswirtschaftliche Grundlagen und Anwendungen der modernen Sportökonomie* (3. Aufl., S. 577–604). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Horch, H.-D. & Schütte, N. (2003). Competencies of sport managers in German sport clubs and sport federations. *Managing Leisure*, 8 (2), 70–84.
- Hotter, B. (1995). *Studien- und Berufswahlmotive bei Sportstudenten. Eine Analyse der Studienmotive, biographischen Einflüsse und berufsspezifischen Erwartungen von Studierenden der Studienrichtung Sportwissenschaften / Leibeserziehung*. Dissertation, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Hovemann, G. (2003). *Der Markt für Sportmanagement-Ausbildungen. Bedingungen und Perspektiven der international erfolgreichen Positionierung von Bildungsdienstleistung im Sport*. Dissertation, DSHS Köln. Köln.

- Hovemann, G., Heise, S., Kaiser, S. & Mündörfer, A. (2002). *Bildungsmarkt Sport. Orientierungsgrundlagen für die Geschäftsfeldplanung am Beispiel der Fort- und Weiterbildungsakademie der Deutschen Sporthochschule Köln*. Köln: Verlag SPORT und BUCH Strauß.
- Humphreys, B. R. & Maxcy, J. (2007). The Role of Sport Economics in the Sport Management Curriculum. *Sport Management Review*, 10 (2), 177–189.
- Hums, M. A. (2010). The Conscience and Commerce of Sport Management: One Teacher's Perspective. *Journal of Sport Management* (24), 1–9.
- Hunt, S. D. & Speck, P. S. (1986). Specialization and the MBA: Is the Broad MBA Passe? *California Management Review*, 18 (3), 159–175.
- Hussey, A. (2012). Human capital augmentation versus the signaling value of MBA education. *Economics of Education Review*, 31 (4), 442–451.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.), Bonn.
- Ivy, J. & Naudé, P. (2004). Succeeding in the MBA Marketplace: Identifying the underlying factors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (3), 401–417.
- Jacobs, M. (2009, 8. Juni). It's about getting a better job. *The Financial Times Limited*. Zugriff am 16.11.2013. Verfügbar unter <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/31b41908-53c5-11de-be08-00144feabdc0.html>
- Janssen, J. & Laatz, W. (2013). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (8. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Jessop, A. (2010). A portfolio model for performance assessment: the Financial Times MBA ranking. *The Journal of the Operational Research Society*, 61 (4), 632–639.
- Jones, D. F., Brooks, D. D. & Mak, J. Y. (2008). Examining Sport Management Programs in the United States. *Sport Management Review*, 11 (1), 77–91.
- Kaufmann, M. (2002). Programs growing more sophisticated by degrees. *Sports Business Journal*.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2010). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Auflage, S. 299–309). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Kellermann, P. (2009). Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium – Zur Instrumentalisierung von Hochschulbildung und Universität. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 47–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- King, B. (2012). What's the payoff in sports? *Sports Business Journal*, 15 (17), 16–25.
- Kjeldsen, E. K. (1990). Sport Management Careers: A Descriptive Analyses. *Journal of Sport Management*, 4 (2), 121–132.
- Kran, D. (Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Hrsg.). (2013). *Der MBA-Guide*. Zugriff am 07.11.2013. Verfügbar unter <http://www.mba-guide.de/der-mba-guide/>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013b). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Auszug. 11. Qualitätssicherung*. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/qualitaetssicherung.pdf
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013a). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Auszug. 7. Hochschulbildung*. Zugriff am 24.10.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/tertiaerer_bereich.pdf
- Kultusministerkonferenz. (o.D.). *Gründung und Zusammensetzung*. Zugriff am 25.10.2013. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html>
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Zugriff am 26.10.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Landfried, K. (2010). Operation gelungen, Patient tot? Ein Einwurf zu zehn Jahren Europäischer Hochschulraum. In K. Himpele, A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Endstation Bologna. Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* (S. 41–46). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Lange, S. & Bender, R. (2007). Median oder Mittelwert? (Median or mean?). Artikel Br. 1 der Statistik-Serie in der DMW. *Deutsche medizinische Wochenschrift*, S 01 (132), e1–e2.
- Leonhart, R. (2013). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Lewis, B. A. & Quarterman, J. (2006). Why students return for a Master's degree in sport management. *College Student Journal*, 40 (4), 717–728.
- Liessmann, K. P. (2009). Bologna-Prozess und die aktuelle Hochschulentwicklung. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 13–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lock, A. R. (1996). The Future of the MBA in the UK. *Higher Education*, 31 (2), 165–185.

- Loer, T. & Liebermann, S. (2009). Technokratisierung durch Selbstentmachtung: Anmerkungen zum Versagen der wissenschaftlichen Profession und eine alternative Antwort auf die Probleme der Hochschule heute. In P. Kellermann, M. Boni & E. Meyer-Renschhausen (Hrsg.), *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (S. 65–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luker, A., Bowers, M. R. & Powers, T. L. (1990). Factors Influencing Pursuit of the MBA Degree. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2 (2), 87–96.
- Maeße, J. (2010). *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Marszalek, E. C. (2009). *Zugangsmotive von Studierenden für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach "Bewegung und Sport". Eine qualitative Untersuchung am Beispiel von Motivationsschreiben*. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivation und Persönlichkeit*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Mathner, R. P. & Martin, C. L. (2012). Sport Management Graduate and Undergraduate Students' Perceptions of Career Expectations in Sport Management. *Sport Management Education Journal*, 6 (1), 21–31.
- Matuschek, S. (2011). Zerreißprobe: Zur gegenwärtigen Hochschulreform. In C. Jamme & A. von Schröter (Hrsg.), *Einsamkeit und Freiheit. Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert* (S. 125–138). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mayrhofer, M. (2012). *Motive und Barrieren zum Lehramtsstudium "Bewegung und Sport"*. Diplomarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Meyer, W., Gassmann, F. & Emrich, E. (2015). Zusammenfassung und Fazit. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes? Empirische Befunde einer fächerübergreifenden Absolventenstudie* (Schriften der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt, S. 129–146). Saarbrücken: Universitätsverlag des Saarlandes.
- Millar, P. & Stevens, J. (2012). Management training and national sport organization managers: Examining the impact of training on individual and organizational performances. *Sport Management Review*, 15 (3), 288–303.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, And Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (11/2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven* (HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hrsg.), Hannover. Zugriff am 11.08.2014. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf
- Minten, S. & Forsyth, J. (2014). The careers of sports graduates: Implications for employability strategies in higher education sports courses. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* (15), 94–102.

- Nagiller, C. (2014). *Untersuchung der Motive für ein Sportstudium am Institut für Sportwissenschaft Innsbruck*. Bachelorarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Nová, J. (2015). Developing the entrepreneurial competencies of sport management students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (174), 3916–3924.
- Packheiser, A. & Hovemann, G. (2012). Entscheidungskriterien für die Hochschulwahl im Sportmanagement - Ergebnisse einer Befragung von Erstsemesterstudierenden der Universität Leipzig. *Sciamus Sport und Management* (2), 1–13.
- Packheiser, A. & Hovemann, G. (2013). Rekrutierung von Sportmanagern – eine quantitative Analyse der Anforderungsprofile in Stellenausschreibungen. *Sport und Gesellschaft*, 10 (3), 240–259.
- Panitz, E. (1995). Part-Time MBA Students' Expectations of Their Academic Experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6 (1), 87–95.
- Pemmer, G. (05/2009). *Berufswahl Sportlehrer/in. Eine biographische, mehrperspektivische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien.
- Pilz, G. A., Silberstein, W. & Ziprich, C. (1981). Sozialisation und Einstellung von Sportstudierenden. Zum Einfluß der sozialen und sportlichen Biographie auf Einstellungen zum Sport und Motivationen zum Sportstudium. *Sportunterricht*, 30 (6), 209–218.
- Polutnik, L. (2010). The Case for Economic Reasoning in MBA Education Revisited. *American Journal of Economics and Sociology*, 69 (1), 78–84.
- Preißer, R. (1997). *Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Berlin.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Ramm, M. & Multrus, F. (2006). *Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.), Berlin/ Bonn.
- Roither, M. (2013, 13. Mai). Geschichte und Mythos des MBA. Erfolgsgeschichte. 111 Jahre MBA - ein Blick auf die Entwicklung des wichtigsten akademischen Managementstudiums. *Salzburger Nachrichten*. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter <http://www.salzburg.com/nachrichten/rubriken/bestellen/karriere-nachrichten/sn/artikel/geschichte-und-mythos-des-mba-58307/>
- Saban, K., Lackman, C., Lanasa, J. & Burns, D. (2001). MBA Marketing Curriculum for the 21st Century. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (2), 27–38.
- Scheller, P., Isleib, S., Hauschildt, K., Hutzsch, C. & Braun, E. (09/2013). *Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger* (HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hrsg.), Hannover.

- Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (06/2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband* (HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hrsg.), Hannover.
- Schoenfeld, G. (2014). *2014 Global Management Education Graduate Survey Report* (Graduate Management Admission Council, Hrsg.). Zugriff am 10.08.2014. Verfügbar unter <http://www.gmac.com/market-intelligence-and-research/research-library/curriculum-insight/2014-gmegs-survey-report.aspx>
- Schuster, A. (1976). Motivation zum Sportstudium an Pädagogischen Hochschulen. *Sportunterricht*, 25 (10), 335–337.
- Schwertfeger, B. (2011, 28. September). Gütesiegel von begrenztem Wert. Akkreditierungen sollen die Qualität von MBA-Programmen sicherstellen. Doch das System hat Lücken. *Zeit Online*. Zugriff am 07.11.2013. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2011/39/C-MBA-Akkreditierung>
- Schwertfeger, B. (2012, 12. März). Das Desaster mit dem Master. *Spiegel Online*. Zugriff am 07.11.2013. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/karriere/berufsstart/deutsche-mba-programme-das-desaster-mit-dem-master-a-820464.html>
- Sciamus GmbH. (o.D.). *MBA Sportmanagement Jena. Berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang zum Master of Business Administration*.
- Sciamus GmbH. (2013a). *MBA Sportmanagement - Bewerbung und Termine*. Zugriff am 30.12.2013. Verfügbar unter <http://www.mba-sportmanagement.com/studiengang/bewerbung-und-termine>
- Sciamus GmbH. (2013b). *MBA Sportmanagement Jena - Aufbau des Studiums*. Zugriff am 20.12.2013. Verfügbar unter <http://www.mba-sportmanagement.com/studiengang/aufbau-des-studiums>
- Sibson, R. (2010). Why Event, Sport, and Recreation Management? A Western Australian study of undergraduate student degree choice. *Annals of Leisure Research*, 13 (3), 376–394.
- Slack, T. (1999). Gibt es irgendwelche Besonderheiten des Managements im Sport? In H.-D. Horch, J. Heydel & A. Sierau (Hrsg.), *Professionalisierung im Sportmanagement. Beiträge des 1. Kölner Sportökonomie-Kongresses* (Edition Sportökonomie und Sportmanagement, Bd. 1, Bd. 1, S. 48–62). Aachen [u.a.]: Meyer & Meyer Verlag.
- Stagel, W. (1984). Beeinflussungsfaktoren der Studienwahl. Analyse von Trends in der Entwicklung der Studienwahl in Österreich von 1960 bis 1980. In P. Kellermann (Hrsg.), *Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen* (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 15, S. 218–242). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *10,3 % mehr Studienberechtigte im Jahr 2011*. Zugriff am 14.06.2014. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/03/PD12_073_211.html

- Statistisches Bundesamt. (2013). *Definitionenkatalog für die Studenten- und Prüfungsstatistik*.
- Staudacher, E. (2012). Bologna reloaded – Wo müssen wir nachladen? *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr*, 11 (02/2012), 76–98.
- Stewart, M. (2009, 26. März). RIP, MBA. *CNBC LL*. Zugriff am 16.11.2013. Verfügbar unter <http://www.cnbc.com/id/29895258>
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland. (o.D.). *Akkreditierungsagenturen*. Zugriff am 21.07.2014. Verfügbar unter <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=agenturen>
- The Aspen Institute Center for Business Education. (2008). *Where will They lead? 2008 MBA student attitudes about business & society*. Zugriff am 17.04.2014. Verfügbar unter http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/bsp/SAS_PRINT_FINAL.PDF
- The Economist Newspaper Limited (2013, 17. Oktober). The MBA – some history. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter <http://www.economist.com/node/2135907>
- Todd, S. Y. & Andrew, D. P. (2008). An exploratory investigation of sport management students' attraction to sport jobs. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 4 (4), 323–337.
- Tutt, L. (1997). *Der Studienentscheidungsprozeß: Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl* (Gerhard-Mercator-Universität-Gesamthochschule Duisburg, Hrsg.).
- Völk, D. & Netz, N. (2012). Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland. In A. Fogolin (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen* (S. 45–65). Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag.
- Westerbeck, H. & Rubingh, B. (2013). Twenty years of the European Association for Sport Management - the early beginnings. *European Sport Management Quarterly*, 13 (5), 502–510.
- Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (April 2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hrsg.), Hannover.
- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44 (1), 76–98.

Anhang A 1 – Übersicht der Studienergebnisse

Quelle	Ziel/ Thema/ Erhebungsmethode	Probanden	Merkmal/ Item:	Ergebnis/ wichtigste relevante Erkenntnisse
Scheller, Is-leib & Sommer, 2013	<p><u>Ziel:</u> "(...) valide und aussagekräftige Information zu den Wegen zum Studium, den Entscheidungsprozessen der Hochschul- und Studienwahl sowie der Situation zu Studienbeginn der Studierenden bereitzustellen" (Scheller et al., 2013, S. 1).</p> <p><u>Erhebungsmethode:</u> 1. schriftliche postalische Befragung mittels Fragebogen in der Mitte des ersten Hochschulesters und 2. Online-Befragung mittels <u>Fragebogen</u> zum Ende des Semesters</p>	<p>n = 1. 7.638 / 2. 4.090</p> <p>m/w (45 %/50 %)</p> <p>Bachelorstudenten (Uni und FH)</p> <p>WS 2011/12</p> <p>fachübergreifend</p> <p>MW Studienbeginn = 21,2 Jahre</p>	<i>Anteil Akademikerkinder:</i>	50 %; davon 50 % weiblich, 50% männlich
			<i>Akademikerkinder an FH und Uni:</i>	höher an Uni als an FH
			<i>Beruf Eltern:</i>	44 % Angestellte
				22 % selbstständig oder freiberuflich tätig
				13 % Beamte
				19 % Meister, Facharbeiter oder angelernte Arbeiter
			<i>Schichtherkunft:</i>	hoch = 34 %
				gehoben = 26 %
				mittel = 20 %
				niedrig 18 %
			<i>Aufnahme Erststudium:</i>	40 % nahmen das Studium zeitverzögert nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung auf
			<i>Motiv:</i>	intrinsisch > extrinsisch
			<i>Beschäftigungsmöglichkeiten im Berufsfeld:</i>	günstig = 71 %
				teilweise günstig = 16 %
				eher ungünstig = 8 %
				nicht beurteilbar = 5 %
				w negativer als m
			<i>Entwicklungsmöglichkeiten im Berufsfeld:</i>	günstig = 76 %
				teilweise günstig = 13 %
				eher ungünstig = 4 %
				nicht beurteilbar = 7 %
				w negativer als m
			<i>abgeschlossene Berufsausbildung:</i>	22 % - davon 34 % aus der Fächergruppe Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften

		Fächergruppen Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport und Lehramt MW Studienbeginn = 21,35 Jahre	<i>intrinsische Motive Studienwahl:</i>	wichtig bzw. entscheidend (bspw. Fachinteresse, Neigung/ Begabung, persönliche Entfaltung)
			<i>extrinsische Motive Studienwahl:</i>	weniger wichtig (bspw. viele Berufsmöglichkeiten haben, selbstständig arbeiten können, gute Verdienstmöglichkeiten, wegen Status des Berufs, Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt gefragt)
			<i>Beschäftigungsmöglichkeiten Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport:</i>	günstig = 43 %
			<i>Beschäftigungsmöglichkeiten Lehramt:</i>	günstig = 64 %
			<i>Entwicklungsmöglichkeiten im Berufsfeld Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport:</i>	günstig = 59 %
			<i>Entwicklungsmöglichkeiten im Lehramt:</i>	günstig = 44 %
			<i>Bedeutung Arbeitsmarküberlegungen Lehramt:</i>	spielen große Rolle
			<i>Bedeutung Arbeitsmarküberlegungen Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport:</i>	spielen geringere Rolle
			<i>das gleiche Studium wieder wählen Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport und Lehramt:</i>	73 % (ja)
			<i>berufliche Ziele Sprach-/ Kulturwissenschaften/ Sport:</i>	viel Umgang mit Menschen (67 %) - wichtig; leitende Funktion einnehmen über gute Aufstiegsmöglichkeiten verfügen - eher unwichtig
			<i>berufliche Ziele Lehramt:</i>	karriere-, erfolgs- und leistungsorientierte Berufsziele - eher unwichtig
		Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften MW Studienbeginn = 22,5 Jahre	<i>häufigste Berufsgruppen des Ausbildungsberufs (von denen, die eine abgeschlossene Ausbildung haben):</i>	Bank-/ Versicherungskaufleute = 63 % Warenkaufleute = 58 % Organisations-/ Verwaltungs-/ Büroberufe = 52 %
			<i>intrinsische Motive Studienwahl:</i>	weniger wichtig (bspw. Fachinteresse, Neigung/ Begabung, Interesse an Forschung)
			<i>extrinsische Motive Studienwahl:</i>	wichtig bzw. entscheidend (viele Berufsmöglichkeiten (82 %), gute Verdienstmöglichkeiten (70 %), eine sichere Berufsposition (68 %), selbstständig arbeiten zu können (65 %), hoher beruflicher Status (60 %))
			<i>berufliche Ziele:</i>	gut zu verdienen (68 %), über Aufstiegsmöglichkeiten verfügen (65 %); karriere- und erfolgsorientierte Berufsziele wichtig
			<i>Beschäftigungsmöglichkeiten:</i>	günstig = 67 %
			<i>Arbeitsmarktentwicklung:</i>	günstig = 68 %
			<i>Entwicklungsmöglichkeiten:</i>	günstig = 79 %
			<i>Bedeutung Arbeitsmarküberlegungen:</i>	spielen große Rolle (59 %)
			<i>das gleiche Studium wieder wählen:</i>	80 % (ja)

Scheller, Isleib, Hauthschildt, Hutzsch & Braun, 2013	Ziel: Betrachtung von Studienanfängern in Masterprogrammen; Fragen: Warum ein Masterstudium? Veränderte Rahmenbedingungen - veränderter Studienverlauf? Erhebungsmethode: Online-Erhebung mit Fragebogen	n = 6.572 m/w (38 %/62 %) Masterstudenten (FH und Uni) Ende 1. Semester WS 2011/12 MW = 25 Jahre	Motivdimensionen Studienwahl:	fachliches Interesse = 85 %
				wissenschaftliches Motiv = 31 %
				Orientierungsmotiv = 14 %
			Einzelitems:	meine Berufschancen verbessern = 89 %
				den Kontakt zur Hochschule aufrecht erhalten = 13 %
				geringes Vertrauen in die Berufschancen mit meinem bisherigen Abschluss = 51 %
				Berufsziel setzt eine Masterabschluss voraus = 43 %
			Motivdimensionen Hochschulwahl:	hochschulbezogene Motiv = 33 %
				kulturelle Wahlmotiv = 26 %
				ortsbezogene Motiv = 12 %
Harrall & Alpert, 1989	Ziel: Können gewisse Eigenschaften von MBA Studenten Erfolg vorhersagen? Was zeichnet erfolgreiche MBA-Studenten aus. Erhebungsmethode: Langzeitstudie Fragebogen (5, 10, 15 und 20 Jahre nach der Graduierung)	n = 164 m/w (100 %/0 %) MBA-Absolventen Stanford University	sehr gute akademische Leistungen:	≠ höhere Gehälter
			Zufriedenheit im Job:	Selbstständige > Angestellte
Hussey, 2012	Ziel: Wie wichtig ist der Titel und/ oder die erworbenen Kenntnisse umso mehr Berufserfahrung die MBA-Studenten vor dem Studium aufweisen. Erhebungsmethode: Modell aus den Daten des GMAC	n = 5885 (1990) (1.Welle) n = 3771 (1998) (4.Welle) m/w (n.a.) Interessenten, die sich für den GMAT registriert haben	umso geringer die Berufserfahrung vor dem MBA, umso wertvoller werden die Studieninhalte angesehen; bei mehr Berufserfahrung geht es eher um den Erwerb des Titels, da die im Studium erlernten Inhalte (möglicherweise) schon on the job gelernt wurden	

Luker, Bowers & Powers, 1990	Ziel: "The purpose of this study is to determine the reasons that students have for pursuing a MBA" (Luker, Bowers & Powers, 1990, S. 87). Erhebungsmethode: Fragebogen (+ 5 Experteninterviews mit Praktikern)	n = 100 m/w (n.a.) MBA-Studenten verschiedene Hochschulen 62 % berufstätig in Vollzeit 13 % berufstätig in Teilzeit 25 % nicht berufstätig MW ≈ 29 Jahre (errechnet)	erster Abschluss:	32 % = Wirtschaftswissenschaften
				28 % = Ingenieurwissenschaften
				24 % = Gesundheitswissenschaften
			Gründe für MBA-Studium:	Attain long-term career objectives = 69 %
				Promotion possibilities = 63 %
				Remain competitive in job market = 60 %
				Higher Income = 60 %
				Personal satisfaction = 51 %
				Career change = 36 %
				Status symbol = 13 %
				Family pressure = 4 %
			Erwartungen nach dem Abschluss:	Career change = 36 %
				Raise = 11 %
				Promotion = 20 %
				Achieve long-term career goals = 61 %
Chiu & Stembridge, 1999	Ziel: "The purpose of this study was to explore (1) the reasons why full-time employees in Hong Kong pursue a MBA degree; (2) the information sources and criteria that these prospective applicants use to select a MBA program; and (3) the possible links among various background characteristics of the respondents in their reasons for pursuing the MBA degree, and the criteria they use in selecting a suitable program" (Chiu & Stembridge, 1999, S. 34). Erhebungsmethode: Fragebogen	n = 262 m/w (48 %/52 %) potentielle MBA-Studenten in Vollzeit berufstätig erfüllen Zulassungsvoraussetzungen 64 % > 27 Jahre 20,5 % = 24-27 Jahre in Hong Kong min. 2 Jahre Berufserfahrung noch kein MBA	ursprüngliche Gründe weichen von späteren Erwartungen ab (Veränderung = realistischer)	
			Berufserfahrung:	< 3 Jahre = 7,8 %
				3-6 Jahre = 24,6 %
				6-10 Jahre = 28 %
				> 10 Jahre = 39,6 %
			Gründe für MBA-Studium (MW):	Compete in job market = 4,18
				Long-term career objectives = 4,17
				Personal satisfaction = 4,02
				Promotional opportunity = 3,95
				Higher income = 3,58
				Career change = 3,57
				Status symbol = 3,38

				Family pressure = 1,75
			<i>Hochschulwahl (MW):</i>	Institution's reputation = 4,25
				Program curriculum = 4,14
				Tuition fees = 4,08
				Mode of delivery = 4,04
				Supporting facilities in HK = 4,00
				Local accreditation = 3,99
				Employment prospects = 3,95
				Overseas accreditation = 3,94
				Specialized program = 3,92
				Program duration = 3,88
				Ranking of institution = 3,85
				Professors with doctoral degrees = 3,81
				Presence of international scholars = 3,71
				Application acceptance ratio = 3,53
				Required GMAT score = 3,48
				Strength in research = 3,45
				Student/faculty ratio 3,28
			<i>Gründe-Faktoren (MW):</i>	Career development = 3,98
				Self motivation = 3,70
			<i>Kriterien-Faktoren (MW):</i>	Institutional status = 4,00
				Practical status = 3,78
				Academic quality = 3,60
				Program structure = 4,10
			<i>extrinsisches Motiv:</i>	Karriere vorantreiben - zeigt sich auch in Kriterien bei Auswahl eines Studienprogramms
			<i>intrinsisches Motiv:</i>	hohes Einkommensniveau - weniger Karriere entwicklungsorientiert

Dailey et al., 2006	Ziel: Gründe für das MBA-Studium aufzeigen (aus einer Marketing orientierten Perspektive) <u>Erhebungsmethoden:</u> Interviews und narrative Erzählungen (keine Vorgaben)	n = 20 (Interviews) m/w (n.a.) 10 aktuelle MBA-Studenten 10 potentielle MBA-Studenten MW = 27 Jahre n = 120 (narr. Erzählung) 60 aktuelle MBA-Studenten 60 potentielle MBA-Studenten MW = 31 Jahre m/w (n.a.)	<i>needs ("Bedürfnisse" nach Maslow):</i>	Career advancement = 86/140
				Financial security = 71/140
				Job security = 52/140
				Elevated social status/prestige = 47/140
				General business knowledge = 44/140
				Achievement/challenge fulfillment = 44/140
				Career options = 36/140
				To take advantage of employee benefits = 35/140
				Career networking = 24/140
				Love of learning = 23/140
				Socialization = 22/140
				Specific knowledge/skills = 21/140
				To have an essential business requirement = 21/140
				Personal growth = 20/140
				To have a valuable business credential 17/140
				Familial respect = 16/140
				Company/ peer respect = 15/140
				Self-differentiation = 14/140
				To fulfill PhD/teaching requirements = 13/140
				To conform = 11/140
				Up-to-date business knowledge = 9/140
				Self-confidence = 8/140
				Family financial security = 7/140
				Power = 6/140
				Regret avoidance = 5/140
				To fulfill continuing education requirements = 4/140

Blackburn, 2011	Ziel: "The aim of this research is to identify the reasons and rationale behind the selection of MBA programmes by students (Blackburn, 2011, S. 473). <u>Erhebungsmethode:</u> semi-strukturierte Interviews	n = 76 m/w (66 %/34 %) MBA-Studenten Australien University of Queensland	<i>Einflussfaktoren:</i>	repute
				syllabus
				quality
				facilities
				career
Panitz, 1998	Ziel: Aufzeigen der Erwartungen an die "MBA-Erfahrung" <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 114 m/w (n.a.) MBA-Studenten verschiedene Semester mehrere private Hochschulen USA	<i>Erwartungen (MW):</i>	Accreditation = 4,82
				Quality of instruction = 4,63
				Professors have business experience = 4,51
				Professors know theory = 4,38
				Professional treatment from university employees = 4,23
				Better career opportunities = 4,21
				University sensitive to working students' needs = 4,15
				Well-balanced curriculum = 4,09
				Timely and accurate invoicing = 4,01
				Increased management skills = 3,97
Holtom & Inderrieden, 2007	Ziel: Vergleich des ROI von Teilzeit- Vollzeit- und Executive-MBA-Programmen <u>Methode/ Daten:</u> Auswertung von Daten des GMAC	n > 1.000 m/w (n.a.) MBA-Absolventen	<i>Einstellung gg.über Hochschule:</i>	Studierende, die zum Befragungszeitpunkt in ihrem Studium weniger als die Hälfte der geforderten Kurse absolviert hatten, haben eine positivere Einstellung gegenüber der Hochschule als diejenigen, die schon mehr als die Hälfte erfolgreich abgeschlossen haben
			<i>ROI (Ranking):</i>	MBA-Absolventen von schlechter gerankten Hochschulen erfahren einen besseren ROI
			<i>ROI (Teilzeit-, Vollzeit- oder Executive-Programm):</i>	Teilzeit- & Executive-Programm > Vollzeitprogramm

Bruce, 2009	Ziel: Herausfinden wie MBA-Studenten in verschiedenen Studienformen den Wert, und die Zufriedenheit mit dem Titel beurteilen und ob ein Zusammenhang besteht. Methode/ Daten: Daten stammen von Erhebungen des GMAC und Bruce entwickelte verschiedene Regressionsmodelle	n = 16.268 m/w (68 %/32 %) 58 % = 28-34 Jahre 78 % von Hochschulen in den USA 60 % amerikanische Staatsbürger	Zufriedenheit hinsichtlich mgl. Vorteile durch MBA:	preparation to get a good job in the business world
				an increase in career options
				credentials desired
				opportunity to improve personally
				opportunity for quicker advancement
				development of management knowledge or technical skills
				an increase in earning power
				opportunity to network and to form relationships with long-term value
				job security
			Teilzeit-Studenten sehr zufrieden (außer bei job security)	
			Bewertung der Hochschule/ Studienprogramm:	admissions
				career services
				curriculum
				faculty
				program management (mission, standards, continuous improvement)
				student services
				fellow students
			am höchsten: faculty, fellow students, curriculum / am niedrigsten: career services, student services	
			Wert MBA allgemein:	Hinsichtlich des allgemeinen Wertes des (/ihres) MBAs beurteilte die Mehrheit der Studenten diesen als „outstanding or excellent“ (Bruce, 2009, S. 40).
			Lässt sich Wert anhand der Zufriedenheit und der Bewertung der Hochschule vorhersagen?:	Nach der Durchführung von Regressionsanalysen fand Bruce heraus, dass beide Prädiktoren, unabhängig von der Studienform, signifikant zur Vorhersage des allgemeinen Wertes des MBA beitragen. Die Zufriedenheit mit der Hochschule respektive dem Programm spielt dabei eine minimal größere Rolle als die Zufriedenheit mit dem MBA (2009, S. 42).
			Zusammenhang Wert und Zufriedenheit im Job:	"The more satisfied respondents are with their jobs, the higher they rate the value of the MBA" (Bruce, 2009, S. 43).

Dhar, 2011	<u>Ziel:</u> Einflussfaktoren, die zu einem Anstieg an MBA-Studenten in Indien geführt haben, zu identifizieren <u>Erhebungsmethode:</u> sechs Fokusgruppeninterviews mit jeweils zwischen acht und zwölf Teilnehmern; 15 Tiefeninterviews mit Eltern der Studenten	n = 60	<i>Beweggründe für MBA-Studium:</i>	remedy for growing unemployment	
		m/w (n.a.)		advice from colleagues	
		MBA-Studenten		creating demand in the marriage market	
		6 indische Hochschulen		avoid marriage	
		MW = 21,5 Jahre		status symbol in the society	
		20 % haben Berufserfahrung		for a dynamic career	
		wichtigster Beweggrund: Karriereentwicklung			
Willich, Buck, Heine & Sommer, 2011	<u>Ziel:</u> "(...) die Gewinnung von Informationen über Motive und Begleitumstände der Studiengang- und Hochschulwahl, die Bildungs- und Berufswege vor Studienbeginn, die Bewertung der ersten Studienerfahrungen sowie das Studienaufnahmeverhalten der Studienanfänger dieses Wintersemesters in der Bundesrepublik Deutschland" (Willich et al., 2011, S. 7). <u>Erhebungsmethode:</u> 1. schriftliche postalische Befragung mittels Fragebogen in der Mitte des ersten Hochschulseesters und 2. Online-Befragung mittels Fragebogen zum Ende des Semesters	n = 1. 8.680 /2. 4.677	<i>Hauptfinanzierungsquellen für Studiengebühren:</i>	finanzielle Unterstützung von Eltern, Verwandten oder des Partners (75 %); selbst durch Jobben (51 %); Kredit/ Darlehen (kein BAföG) (10 %)	
		m/w (50 %/50 %)			<i>Geschlechterunterschiede:</i>
		MW Studienbeginn = 21,35 Jahre	Studienanfänger aus nicht-akademischen Elternhäusern sind häufiger an Hochschulen eingeschrieben, die Studienbeiträge erheben (51 % vs. 43 %).		
		Bachelorstudenten (Uni und FH)			
		WS 2009/10	Erstimmatrikulierte mit einem akademischen Bildungshintergrund erhalten häufiger Unterstützung von ihren Eltern (85 % vs. 66 %). Von ihnen finanzieren 24 % die Studiengebühren ganz und gar durch die Eltern, wohingegen es bei Studierenden ohne akademischen Bildungshintergrund lediglich 11 % sind. Die Studienanfänger, deren Eltern nicht über einen Hochschulabschluss verfügen, bringen folglich die finanziellen Mittel häufiger selbst auf (57 % vs. 44 %), finanzieren die Beträge über einen Kredit (13 % vs. 6 %) oder nutzen andere Finanzierungswege (23 % vs. 13 %).		
		fachübergreifend	Hinsichtlich der Finanzierung von Studienbeiträgen zeigt sich in dieser Fächergruppe, dass die primäre Unterstützungsquelle „Eltern, Partner/-in und Verwandte“ sind (68 %) und 54 % der Studienanfänger der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften jobben. Mit 23 % verfügen die Erstimmatrikulierten dieser Fachrichtungen überdurchschnittlich häufig selbst über entsprechende finanzielle Mittel.		
Dombrowski, 1973	<u>Ziel:</u> Motive zum Sportstudium (Diplom) <u>Erhebungsmethode:</u> Interviews	n = 25	identifizierte Motive (Dimensionen):	Unvollendetheit - Erwartungen auf außerordentliche Erfolge im Sport haben sich nicht eingestellt, deswegen Verschiebung zu einer Vielseitigkeit (der Sportarten); Nachholbedürfnis - sich mit dem zu befassen, was ihnen am meisten liegt	
		m/w (n.a.)		Handgreiflichkeit - sportliches Tun als konkretes Schaffen; hier eingeordnete Personen aus Familien, in denen Sport Tradition hat und von den Eltern gefördert wird	
		Diplomstudenten (1. Semester)		Heile Welt - im Sport herrschen leicht überschaubare Regeln und eine sinnvolle Ordnung; man fühlt sich durch Engagement und gemeinsames Erleben verbunden	
		Deutsche Sporthochschule Köln	„Später im Beruf möchten alle Probanden irgendwie die Verbindung zum Leistungssport wahren. Sie planen eine Vereinstätigkeit in ihrer Lieblingssportart. Mit jungen Talenten wollen sie ein intensives Trainingsprogramm nach eigenen Ideen aufbauen, wobei die größte Erfüllung für sie wäre, wenn aus ihrer Arbeit Spitzenathleten hervorgingen“ (Dombrowski, 1973, S. 59).		

Blumenthal, 1974	Ziel: Untersuchung der Motivation zum Sportstudium <u>Erhebungsmethode</u> : Fragebogen	n = 443 m/w (46 %/54 %) aktuelle Studenten alle Semester Pädagogische Hochschulen Esslingen, Freiburg und Lörrach	<i>Gründe zum Sportstudium:</i>	Freude am Sporttreiben, Glaube an die eigene sportliche Begabung, sportliche Erfolgserlebnisse (80 %)
			<i>Mitglied im Sportverein:</i>	41 %; 68 % männlich, 32 % weiblich
Schuster, 1976	Ziel: Untersuchung der Motivation zum Sportstudium <u>Erhebungsmethode</u> : Fragebogen in Anlehnung an Blumenthal, 1974	n = 133 m/w (57,9 %/42,1 %) aktuelle Studenten alle Semester Pädagogische Hochschule Flensburg	<i>häufigstes Motiv für das Sportstudium:</i>	Freude, Spaß und Interesse am Sport (86 %)
			<i>Mitglied im Sportverein:</i>	66,2 %; 59,1 % männlich, 40,9 % weiblich
Pilz, Silberstein & Ziprich, 1981	Ziel: Untersuchung der Sozialisation und Einstellungen von Sportstudierenden <u>Erhebungsmethode</u> : schriftlicher Fragebogen	n = 129 m/w (62 %/38 %) aktuelle Studenten TU Hannover Lehramt Gymnasien & Realschulen	<i>Differenzierung nach Leistungs- und Breitensportlern:</i>	Leistungssportler: 73 (52m/21w); Freizeitsportler: 56 (28m/28w)
			<i>Gründe für das Sportstudium:</i>	Freude am eigenen Sporttreiben = 78,3 %
				Verbindung von Hobby und Beruf = 60,5 %
			alle Studierenden haben Vorerfahrungen aus dem institutionalisierten Sport	
Baur, 1981	Ziel: Untersuchung der Sozialisation von Sportlehrern <u>Erhebungsmethode</u> : Fragebogen	n = 621 m/w = (63 %/37 %) 1. Semester = 308 6. Semester = 313 alle Studenten Sport/ Sportwissenschaft Universität Bochum Universität Tübingen Gesamthochschule Paderborn Gesamthochschule Wuppertal	Erkenntnis: Der Sportlehrerberuf kann nur über eine lange schulische und berufliche Ausbildungskarriere realisiert werden. Zu dieser haben – nicht zuletzt aufgrund der eben langen Ausbildungsdauer – primär Kinder der gehobenen sozialen Schicht Zugang (Baur, 1981, S. 107).	

Hotter, 1995	Ziel: Studien- und Berufswahl von Sportstudenten beleuchten Erhebungsmethode: Fragebogen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews	n = 270 m/w = (n.a.) Sportstudenten Lehramt & Sportwissenschaften Universität Innsbruck Universität Graz Alter: 18-32 Jahre	Hochschulabschluss Väter:	19,3%
			Motive für das Sportstudium:	Freude am Sport (35 % - häufigste Antwort)
			sehr häufig treiben die Befragten zu Beginn ihres Studiums in Sportvereinen Sport, 241 (von 279) gehören oder gehörten Sportverein an	
Heim, 1996	Ziel: „(...) Studienmotive und Einstellungen von sportwissenschaftlichen Studienanfängern vorstellen (...)“ (Heim, 1996, S. 52). Erhebungsmethode: Fragebogen	n = 82 m/w = (50 %/50 %) Lehramt und Magister Sportwissenschaft Freie Universität Berlin	Gründe für Studienfachwahl:	fachspezifisches Interesse - intrinsische Motivlage
				sportliche Begabung
				Hobby zum Beruf machen
Baillord & Moor, 1997	Ziel: „Informations- und Entscheidungsgrundlage“ (Baillord & Moor, 1997, S. 5) für alle, die sich mit dem Sportlehrerberuf auseinandersetzen wollen Erhebungsmethode: Fragebogen und Gespräche	n = 152 Gespräche n = 497 Fragebögen m/w = (n.a.) Schweiz	Motive für das Sportstudium:	die eigene Freude am Sport und an der Bewegung; Hobby zum Beruf machen
Feuerstein-Zerlauth & Rotkopf, 2003	Ziel: Motivation für die Berufs- und Fächerwahl bei Sportstudenten Erhebungsmethode: halbstrukturierte Interviews	n = 70 m/w (n.a.) Sportstudenten (Lehramt) Pädagogische Akademien Österreich	Interessant ist folgende Aussage: „Alle befragten Studierenden sind von ihrer Eignung für dieses Fach durch ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Sport überzeugt“ (Feuerstein-Zerlauth & Rotkopf, 2003, S. 67).	

Asmussen, 2006	<u>Ziel:</u> Identifikation von Orientierungsmustern bei Studienanfängern respektive untersuchte den Zusammenhang zwischen studentischen Orientierungsmustern und der Studienfachwahl <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 723 m/w (57 %/43 %) MW Studienbeginn = 21 Jahre Studenten 1. Semester Universität Mainz verschiedene Fächergruppen	<i>Erkenntnisse zu Sportstudenten (n = 87):</i>	sicherheitsorientiert Wunsch nach Absicherung des Lebensunterhaltes Hoffnung, dass der spätere Beruf keine allzu dominante Rolle in der Lebensgestaltung einnimmt konkurrenzorientiertes Verhalten ist unterdurchschnittlich ausgebildet
			<i>Erkenntnisse zu Studenten der Wirtschaftswissenschaften (n = 145):</i>	legen hohen Wert auf Aspekte, die für eine statusorientierte Haltung sprechen
				Studierenden dieses Studienfachs wichtig ist, später eine leitende Position im Beruf einzunehmen, ein hohes Einkommen zu haben und sie haben das Bestreben Ansehen zu erlangen
				vergleichsweise häufig von der Intention geleitet, „den eigenen Lebensunterhalt abzusichern und eine gesicherte Arbeitsstelle zu bekommen“ (Asmussen, 2006, S. 144) sind verhältnismäßig wenig daran interessiert/ dadurch motiviert, im Studium Fachwissen zu erwerben oder auch eigene Begabungen und Fähigkeit auszuweiten
Mayrhofer, 2012	<u>Ziel:</u> Was sind Motive für ein Sportstudium <u>Erhebungsmethode:</u> Online-Fragebogen	n = 287 m/w (56 %/44 %) verschiedene Semester Sportstudenten; davon 135 Lehramt, 153 Bachelor- und Master Universität Innsbruck MW = 28,74 Jahre	<i>Motive für das Sportstudium (wichtigste Motivkomplexe):</i>	Freude am Sport, Pädagogisches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung
				das heißt: die ersten drei Plätze sind intrinsische Motive
Ramm und Multrus, 2006	<u>Ziel:</u> Beschreibung der BWL-Studenten in Deutschland <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen (Quasi-Längsschnitt)	n = 2.992 (gesamt) m/w = (54 %/46 %) Erststudierende (ohne Studienabschluss) Betriebswirtschaftslehre 26 deutsche Hochschulen fünf Erhebungszeitpunkte zwischen 1993-2004	<i>Erkenntnisse zu Studenten der Betriebswirtschaftslehre:</i>	Konkurrenz unter den Studierenden der Betriebswirtschaftslehre ist im Vergleich zu anderen Fächergruppen häufiger ein Kennzeichen für das Studienfach ziehen vergleichsweise oft eine Selbstständigkeit und im Kontext dessen eine eigene Unternehmensgründung in Betracht und wünschen sich dahingehend Unterstützung von ihrer Hochschule
				"Die Bildungsvererbung findet bei den Studierenden im Fach BWL im selben Umfang statt wie bei den anderen Studierenden (...).“ So hat bei 44 % der BWL-Studenten an Universitäten mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss (im Vergleich Universitätsstudierende aller Fächer: 45 %) (Ramm & Multrus, 2006, S. 6).

Packheiser und Hove-mann, 2012	Ziel: Identifizierung Entscheidungskriterien für die Hochschulwahl im Sportmanagement <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen vor Studienbeginn	n = 50 m/w (72,4 %/27,6 %) 29 Bachelor 21 Master m/w (61,9 %/38,1 %) Sportmanagement- Studenten Universität Leipzig	<i>zentraler Grund für das Studium (für Bachelor und Master):</i>	fachspezifisches Interesse
			<i>Nennung Motive Bachelor:</i>	fachspezifisches Interesse = 51,72 %
				aufgrund von Neigung/Begabung = 20,68 %
				persönliche Entfaltung = 3,44 %
				viele Berufsmöglichkeiten = 13,79 %
				bestimmter Berufswunsch = 10,34 %
				gesicherte Berufsposition = 0 %
			<i>Nennung Motive Master:</i>	fachspezifisches Interesse = 66,67 %
				aufgrund von Neigung/Begabung = 4,76 %
				persönliche Entfaltung = 9,52 %
				viele Berufsmöglichkeiten = 14,28 %
				bestimmter Berufswunsch = 4,76 %
				gesicherte Berufsposition = 0 %
			<i>Kriterien für Hochschulstandort (für Bachelor und Master):</i>	attraktiver Studienort = 4,02
				keine oder geringer [sic!] Studiengebühren = 3,90
				guter Ruf der Hochschule und Professor/innen = 3,68
				fachliche Gründe (z.B. spezielle Schwerpunkte) = 3,51
				gute Ranking-Ergebnisse = 2,78
				Nähe zum Heimatort = 2,70
				einzigste Hochschule, die zugesagt [sic!] = 2,06
				Verwandte/Partner/Familie = 2,02
				attraktives Partnerunternehmen = 1,88
			<i>Bevorzugte Berufsfelder Bachelor:</i>	Sportverband = 28,5 %
				Sportverein = 14,2 %
				Kommunale Sportverwaltung = 3,5 %
				Kommerzielle Einrichtung = 3,5 %
				Agentur = 7,1 %
				Sportartikelindustrie/-handel = 25 %
				Tourismusbranche = 0 %
				Hochschule/Bildungseinrichtung = 3,6 %
				Selbstständig = 7,1 %

				Presse, Rundfunk, Fernsehen = 7,1 %
				<i>Bevorzugte Berufsfelder Master:</i> Sportverband = 23,8 %
				Sportverein = 9,5 %
				Kommunale Sportverwaltung = 9,5 %
				Kommerzielle Einrichtung = 14,2 %
				Agentur = 9,5 %
				Sportartikelindustrie/-handel = 28,5 %
				Tourismusbranche = 4,7 %
				Hochschule/Bildungseinrichtung = 0 %
				Selbstständig = 0 %
				Presse, Rundfunk, Fernsehen = 0 %
			<i>Sicherheit hinsichtlich der Berufswahl Master:</i>	sehr unsicher = 5,0 %
				unsicher = 5,0 %
				teils, teils = 35,0 %
				sicher = 50 %
				sehr sicher = 5,0 %
Brunner, 2014 & Nagiller, 2014	<u>Ziel:</u> Motive für ein Sportstudium an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck <u>Erhebungsmethode:</u> Online-Fragebogen	n = 47 m/w (55%/45%) Studenten aus 3 Studienrichtungen Bachelor Gesundheits- und Leistungssport Bachelor Sportmanagement Master Sport- und Bewegungswissenschaft Universität Innsbruck MW = 24,5 Jahre	<i>Motive Bachelor Sportmanagement (Top 5):</i>	Sport im Allgemeinen wichtig ist = 91
				ich sportliche Inhalte generell interessant finde = 89
				ich studieren wollte, und mich Sport am meisten interessiert = 81
				ich gerne mit sportlichen Personen arbeite = 79
				mich die Atmosphäre in Innsbruck (Sportangebot, Bars, Natur, usw.) angezogen hat = 72
			<i>weitere Erkenntnisse:</i>	Sportmanagementstudenten bewerten die Motive „Studentenleben“, „führende Position“ und „viel Geld“ signifikant höher als ihre Kommilitonen aus der Studienrichtung Gesundheits- und Leistungssport. Die Studenten aus letztgenanntem Studiengang werten die Motive „Gesellschaft“, „Vermittler von Sport“, „flexible Arbeitszeiten“, „dazulernen“ und „Hobby zum Beruf“ signifikant höher als Sportmanagementstudenten“ (Nagiller, 2014, S. 23).

Lewis und Quarterman, 2006	<u>Ziel:</u> Welche Faktoren waren am bedeutendsten für Studenten, die für einen Master in Sportmanagement an eine Hochschule zurückkehrten <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 194 m/w (66,7 %/33,3 %) Masterstudenten Sportmanagement 10 Universitäten USA MW = 25,4 Jahre	Vielzahl an Einflussfaktoren wird eine große Bedeutung zugemessen; fachliche Inhalte am wichtigsten	
			<i>am wichtigsten bewertete Faktoren (Top 3):</i>	I enjoy athletics = 4,84
				I enjoy being in an athletic setting = 4,80
				I desire to know about the sport business = 4,41
			kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Gewichtung zwischen Männern und Frauen	
Chen, Adams-Blair und Miller, 2013	<u>Ziel:</u> „(...) to identify those students’ needs and wants in order to properly guide and advise them obtaining a career in sports“ (Chen et al., 2013, S. 132) <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 221 m/w (82 %/18 %) Master- und Bachelorstudenten Sportmanagement 2 staatl. Universitäten in Kentucky (USA)	Kamen zu dem Ergebnis, dass die Studien- beziehungsweise Berufswahl durch die Liebe und den Enthusiasmus zum Sport beeinflusst scheint (Chen et al., 2013, S. 132). Außerdem stellten sie fest, dass dieses Motiv von den männlichen Befragten stärker beurteilt wurde als von den weiblichen (Chen et al., 2013, S. 134) Zudem ist vielen scheinbar nicht die Bandbreite an Berufsmöglichkeiten im Berufsfeld „Sport“ bewusst, was Chen et al. (2013, S. 136) wie folgt in ihrer Diskussion feststellen: „There was excessive emphasis in professional franchises and institutional athletic departments in participants’ responses. This result seems to reflect that participants have a pigeon-hole view of what sport industries are about, and a limited understanding about where potential job opportunities reside.“	
Hancock und Greenwell, 2013	<u>Ziel:</u> Identifikation der Einflussfaktoren bei der Wahl des Studienfachs Sportmanagement <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 249 m/w (74,7 %/25,3 %) Bachelorstudenten Sportmanagement 6 Universitäten USA	<i>Hochschulabschluss Eltern (min. 1 Elternteil):</i>	von 70,3 % hatte mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss
			<i>Einkommenserwartung nach Geschlecht nach Studienabschluss:</i>	weibliche Befragten erwarteten im Anschluss an das Studium ein geringeres Einkommen als die männlichen
			Interessanterweise haben Hancock und Greenwell bewusst den Ansatz gewählt, das Interesse am Sport und das Interesse am Sportmanagement in getrennten Items abzufragen. Auch wenn diese beiden Faktoren als am bedeutendsten eingeschätzt werden, steht das Interesse am Sport an sich (Mittelwert = 6,61) und somit am Gegenstand vor dem Interesse am Sportmanagement (Mittelwert = 6,15) und damit letztlich am (Berufs-)Feld (Hancock & Greenwell, 2013, S. 18ff.).	
Kjeldsen, 1990	<u>Ziel:</u> erste (explorative) Beschreibung von (möglichen) Karrierewegen im Sportmanagement <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 69 m/w (63,8 %/36,2 %) Absolventen Sportmanagement-Master Universität USA	Zufriedenheit bezüglich der Wahl des Studienfachs Sportmanagement beziehungsweise dem nachgelagerten Berufsfeld ist sehr hoch.	
Sibson, 2010	<u>Ziel:</u> Identifikation der als wichtig beurteilten Faktoren bei der Wahl des Studiengangs Event, Sport, and Recreation Management <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 62 m/w (35,5 %/ 54,5 %) Bachelorstudenten Event, Sport, and Recreation Management australische Hochschule MW = 19 Jahre	„While this course (...) is focused on managerial practices and perspectives, the results of this study indicate that students do not enrol for reasons related to status or finance, as might be the case with other ‘business’ courses. On the flipside, there are also indications that neither do they enrol purely for reasons of wanting to make a difference to society or the industry/ profession (...).“ Das heißt, sie interpretiert die Ergebnisse ihrer Studie so, dass es unklar bleibt, ob die befragten Studierenden eher als typische „Managementstudenten“ oder „Event-, Sport-, Recreation-Wissenschaftler“ anzusehen sind.	

Todd und Andrew, 2008	Ziel: "(...) to explore the determinants of sport management students' attraction to jobs in sport" (Todd & Andrew, 2008, S.323). <u>Erhebungsmethode:</u> Fragebogen	n = 231 m/w (67 %/33 %) hauptsächlich Bachelorstudenten (83 %) Sportmanagement 27 Hochschulen USA in 13 Staaten	Umso höher das Interesse am Sport, in dem Fall im Sinne einer Fan-Perspektive, ist, umso stärker wird das Berufsfeld Sport als geeignetes empfunden (Todd & Andrew, 2008, S. 334).
------------------------------	--	---	--

Anhang A 2 – Fragebogen

0% ausgefüllt

Ich möchte eine Studie zu den Absolventen des Studiengangs MBA Sportmanagement der FSU Jena durchführen und deren Beweggründe, Erwartungen und Ziele untersuchen. Außerdem sollen die Ergebnisse einen Beitrag dazu leisten, die Qualität der Ausbildung im Bereich von Weiterbildungsstudiengängen zu verbessern.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich ca. 15 - 20 Minuten Zeit nehmen und den Online-Fragebogen ausfüllen würden.

Alle Angaben werden absolut vertraulich behandelt und die Datenauswertung erfolgt ausschließlich anonym.

Vielen Dank!

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

6% ausgefüllt

Wie beurteilen Sie insgesamt den Schwierigkeitsgrad des MBA-Studiums in Jena?

sehr leicht 1	2	3	4	sehr schwer 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden waren Sie mit dem MBA-Studium im Allgemeinen in Jena?

gar nicht zufrieden 1	2	3	4	sehr zufrieden 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie schätzen Sie den allgemeinen Wert Ihres MBA-Abschlusses in Jena für sich selbst ein?

sehr niedrig 1	2	3	4	sehr hoch 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie wertvoll schätzen Sie den MBA-Abschluss in Jena für andere, die ihn erworben haben, im Allgemeinen ein?

sehr gering 1	2	3	4	sehr hoch 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was bedeutet ein MBA-Abschluss für Sie?

	lehne völlig ab		stimme völlig zu	
Ich kann damit meine Karriereziele erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Titel ist für mich ein Statussymbol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekomme dadurch eine sichere Berufsposition.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe dadurch mein Wissen erweitert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der MBA-Abschluss gibt mir die Möglichkeit zu promovieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Titel ist für andere ein Statussymbol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes, nämlich: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes, nämlich: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes, nämlich: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Würden Sie heute das MBA-Studium wieder aufnehmen?

- ☐ ja
- ☐ nein

Würden Sie Freunden die Aufnahme des MBA-Studiums Sportmanagement in Jena empfehlen?

- ☐ Ja, uneingeschränkt.
- ☐ Ja, aber nicht in Jena. Bitte nähere Erläuterung:
- ☐ Ja, aber mit Abstrichen. Welche?:
- ☐ Nein.

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

11% ausgefüllt

Streben Sie eine Promotion an?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß noch nicht

Wie schätzen Sie die zukünftige Arbeitsmarktentwicklung in dem Berufsfeld (Sportmanagement) ein, für das Sie Ihr MBA-Studium in Jena qualifiziert?

	sehr ungünstig 1	2	3	4	sehr günstig 5	kann ich nicht einschätzen
hinsichtlich der Beschäftigungschancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (Aufstieg, Karriere, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

17% ausgefüllt

Waren Sie zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums in Jena sportlich aktiv?

- ☒ ja
☐ nein

Waren Sie zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums in Jena Mitglied in einem Sportverein?

- ☒ ja
☐ nein

Haben Sie zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums in Jena eine ehrenamtliche Position in einem Sportverein ausgeübt?

- ☒ ja
☐ nein

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

22% ausgefüllt

Wie haben Sie die Kosten für das MBA-Studium in Jena empfunden?

sehr niedrig					sehr hoch
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Wie haben Sie Ihr MBA-Studium in Jena finanziert und welchen Anteil hatten die einzelnen Finanzquellen an der Gesamtfinanzierung?

<input type="checkbox"/> Eltern, Verwandte oder Partner		%
<input type="checkbox"/> selbst (Eigenvermögen)	<input type="text"/>	%
<input type="checkbox"/> Kredit/ Darlehen		%
<input type="checkbox"/> Übernahme durch Arbeitgeber	<input type="text"/>	%
<input type="checkbox"/> Stipendium		%
<input type="checkbox"/> andere, nämlich:	<input type="text"/>	%
<input type="checkbox"/> andere, nämlich:		%
<input type="checkbox"/> andere, nämlich:	<input type="text"/>	%

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

28% ausgefüllt

Im nun folgenden Teil geht es um Ihre Ausbildungskarriere. Bitte beachten Sie, dass sich die nachfolgenden Fragen auf Ihr erstes abgeschlossenes Studium beziehen und Ihr erstes abgeschlossenes Studium nicht zwangsweise Ihrem ersten aufgenommenen Studium entsprechen muss.

Mit welcher Art von Hochschulreife bzw. Hochschulzugangsberechtigung haben Sie Ihr erstes Studium aufgenommen?

- ☐ Gymnasium/Gesamtschule/Freie Waldorfschule
- ☐ Abendgymnasium/Kolleg (nicht Berufskolleg)
- ☐ Fachgymnasium/Gymnasiale Oberstufe einer Berufsfachschule bzw. im Oberstufenzentrum/Höhere Technische Lehranstalt
- ☐ Berufsoberschule
- ☐ Fachoberschule
- ☐ andere berufsbildende Schule (z.B. Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie o.ä.)
- ☐ Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Techniker, Fachwirt)
- ☐ Eignungsfeststellungsverfahren
- ☐ Sonder-/Aufnahmeprüfung
- ☐ auf einem anderen Weg, und zwar:

Wann haben Sie Ihre oben genannte Hochschulreife bzw. Hochschulzugangsberechtigung erworben?

[Bitte auswählen] ▼

Wann haben Sie Ihr erstes Hochschulstudium aufgenommen?

Monat

[Bitte auswählen] ▼

Jahr

[Bitte auswählen] ▼

Wann haben Sie Ihr erstes Hochschulstudium abgeschlossen?

Monat

[Bitte auswählen] ▼

Jahr

[Bitte auswählen] ▼

Bitte nennen Sie die genaue Bezeichnung Ihres ersten Hochschulabschlusses mit Studienfach und Titel (Bsp: Diplom Betriebswirt (FH) oder Bachelor of Arts Sportwissenschaft).

Welche weiteren Hochschulabschlüsse haben Sie?

Sollten Sie keinen weiteren Hochschulabschluss besitzen, lassen Sie die Felder einfach frei und gehen Sie zur nächsten Frage.

Genaue Bezeichnung	Beginn (Jahr)	Abschluss (Jahr)

Falls Sie vor Ihrem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben, um welche Berufsausbildung handelt es sich dabei?

Wenn Sie keine Berufsausbildung(en) absolviert haben, lassen Sie die Felder einfach frei und gehen Sie zur nächsten Frage.

Genaue Bezeichnung	Abschluss (Jahr)

[Weiter](#)[Befragung unterbrechen](#)

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

33% ausgefüllt

Die nun folgenden Fragen beschäftigen sich mit Ihrer (eigenen) beruflichen Tätigkeit.

Bitte listen Sie Ihre bisherigen beruflichen Tätigkeiten bis zur Gegenwart in chronologischer Reihenfolge auf. Geben Sie bitte die genauen Berufs- bzw. Tätigkeitsbezeichnungen an! Geben Sie zusätzlich den Zeitraum Ihres Beschäftigungsverhältnisses an und ordnen Sie die Tätigkeit einer der aufgeführten Erwerbsformen zu! Beurteilen Sie abschließend selbst, ob es sich dabei um eine Tätigkeit mit oder ohne Sportbezug handelt.

Beispiel:

Berufsbezeichnung	Einrichtung	Sport-bezug
Fitnesstrainer	Fitnessstudio	<input checked="" type="checkbox"/>

Beschäftigungsdauer

von (Beginn) 10 / 2011 bis (Ende) 05 / 2013

Erwerbsform abhängig beschäftigt ▼

Berufsbezeichnung	Einrichtung	Sport-bezug
		<input type="checkbox"/>

Beschäftigungsdauer

von (Beginn) / bis (Ende) /

Erwerbsform [Bitte auswählen] ▼

Berufsbezeichnung	Einrichtung	Sport-bezug
		<input type="checkbox"/>

Beschäftigungsdauer

von (Beginn) / bis (Ende) /

Erwerbsform [Bitte auswählen] ▼

Berufsbezeichnung	Einrichtung	Sport- bezug
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

Beschäftigungsdauervon (Beginn) / bis (Ende) / Erwerbsform

Berufsbezeichnung	Einrichtung	Sport- bezug
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

Beschäftigungsdauervon (Beginn) / bis (Ende) / Erwerbsform

Berufsbezeichnung	Einrichtung	Sport- bezug
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

Beschäftigungsdauervon (Beginn) / bis (Ende) / Erwerbsform Ich möchte weitere berufliche Stationen
eingeben ☐Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

40% ausgefüllt

Platz für Anmerkungen zur letzten Frage (bspw. zu Umfang oder Bezeichnung der genannten Tätigkeiten).

Bitte geben Sie an, auf welchen Berufsabschnitt bzw. welche Tätigkeiten sich die Anmerkungen beziehen.

Bitte geben Sie an, in welchem Bereich Ihr derzeitiges monatliches Bruttoeinkommen (ohne Boni und Sonderzahlungen) liegt!

Hinweis: Sollten Sie mehr als 12 Monatsgehälter (bspw. 13. Monatsgehalt) erhalten, bitte teilen Sie die Gesamtsumme durch 12!

- ☐ < 1000€
- ☐ 1001-1500€
- ☐ 1501-2000€
- ☐ 2001-2500€
- ☐ 2501-3000€
- ☐ 3001-3500€
- ☐ 3501-4000€
- ☐ 4001-4500€
- ☐ 4501-5000€
- ☐ > 5000€

Ist Ihr berufliches monatliches Bruttoeinkommen auf Grund des MBA-Studiums in Jena gestiegen?

- ☐ Ja, denn ich gehe jetzt einer anderen Tätigkeit nach.
- ☐ Ja, denn ich habe nach dem Abschluss besser verhandelt.
- ☐ Ja, denn ich habe mehr Verantwortlichkeiten übertragen bekommen.
- ☐ Nein, denn ich habe meine Stelle nicht gewechselt.
- ☐ Nein, denn ich habe meine Stelle zwar gewechselt, verdiene aber nicht mehr.

[Weiter](#)[Befragung unterbrechen](#)

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

47% ausgefüllt

Beurteilen Sie bitte den Nutzen Ihrer im MBA-Studium erworbenen Kenntnisse für Ihre aktuelle berufliche Tätigkeit!

eher nutzlos		teilweise nützlich		eher nützlich
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit im Allgemeinen?

überhaupt nicht 1	2	3	4	in sehr hohem Maße 5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

53% ausgefüllt

Die nun folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren familiären Hintergrund und somit Ihre Eltern.

Geben Sie bitte den höchsten beruflichen Abschluss Ihrer Eltern an.

	Vater	Mutter
Universitätsabschluss (einschl. technische, Pädagogische, kirchliche Hochschule, Gesamt-, Kunst- oder Musikhochschule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschule o. ä. (auch Fachschulabschluss DDR)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meisterprüfung, Technikerabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre oder gleichwertige Berufsausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kein beruflicher Abschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ihre Mutter/ Ihr Vater ist derzeit/ war zuletzt...?

	Vater	Mutter
Angestellte(r) in gehobener Position z.B. Lehrer(in), wiss. Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), Werkmeister(in), Krankenschwester/-pfleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit z.B. Stenotypist(in), Verkäufer(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer(in) ab Studienrat/-rätin aufwärts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. Inspektor(in), Oberinspektor(in), Amtmann/-frau, Amtsrat/-rätin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. Schaffner(in), Amtshilfe, Sekretär(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Größere(r) Selbstständige(r)/freiberuflich z.B. Unternehmer(in) mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mittlere(r) Selbstständige(r)/freiberuflich z.B. Einzelhändler(in) mit großem Geschäft, Hauptvertreter(in), größere(r) Landwirt(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kleinere(r) Selbstständige(r)/ freiberuflich/Meister(in), Polier z.B. Einzelhändler(in) mit kleinem Geschäft, Handwerker(in), kleinere(r) Landwirt(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facharbeiter(in), unselbstständige(r) Handwerker(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ungelernte(r), angelernte(r) Arbeiter(in)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

60% ausgefüllt

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihre Erwartungen zum Zeitpunkt der Aufnahme des MBA-Studiums in Jena?

	Oberhaupt nicht					In sehr hohem Maße	keine Angabe
Ich wollte den Studierendenstatus behalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte eine Möglichkeit zum Netzwerken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte eine gesicherte Berufsposition erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte mein Hobby (Sport) zum Beruf machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte Freude am Sport und der Bewegung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte mein Fachwissen vergrößern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte geringes Vertrauen in die Berufschancen mit meinem bisherigen Abschluss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe einen Jobwechsel angestrebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Interesse am Sportmanagement war sehr groß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte meine Karrieremöglichkeiten verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte mich persönlich weiterbilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte meinen fachlichen/beruflichen Neigungen besser nachkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin der Empfehlung der Familie, Partner o.ä. gefolgt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte meine Managementkenntnisse verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte meine Berufschancen verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte gute Verdienstmöglichkeiten erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Berufsziel setzte einen Masterabschluss voraus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte später gern promovieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte eine sportliche Begabung und wollte diese nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte den Kontakt zur Hochschule aufrechterhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der MBA-Abschluss stellte ein Statussymbol dar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Interesse am allgemeinen sportlichen Geschehen war sehr groß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wollte viele Berufsmöglichkeiten haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SONSTIGES, und zwar: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

67% ausgefüllt

Wie wichtig waren die folgenden Gründe für die Aufnahme Ihres MBA-Studium in Jena?

	unwichtig				sehr wichtig	keine Angabe
professionelle Betreuung durch die Universitätsmitarbeiter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammensetzung des Kurses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hochschule bzw. Hochschulort war mir vertraut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
guter Ruf der Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hohe wissenschaftliche Qualität des Studiums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studienform (berufsbegleitend, Teilzeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hochschule erhielt für mein Studienfach gute Bewertung in einer Hochschulrangliste (Ranking)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kurze Dauer des Studiums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium an einer Universität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leicht erfüllbare Zulassungsvoraussetzungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
guter Ruf der Lehrenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Höhe des Studienentgeltes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hoher Praxisbezug des Studiums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einzigste Hochschule, die zugesagt hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
das Curriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empfehlung von Absolventen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SONSTIGES, und zwar: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

73% ausgefüllt

Wie sehr streben Sie die folgenden Ziele für Ihr künftiges Berufsleben an?

Ich möchte...	gar nicht				sehr intensiv	keine Angabe
... in der Forschung tätig sein (innerhalb und außerhalb der Hochschule).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mich selbstständig machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mich vom Beruf nicht vereinnahmen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gut verdienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mich nicht fest an ein Unternehmen oder eine Institution binden, sondern immer offen sein für neue Betätigungsmöglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... im Ausland arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches leisten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... irgendwann noch einmal etwas ganz anderes machen, als sich jetzt mit dem Studium abgezeichnet hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mich nicht an einen Ort fest binden, sondern immer dort hinziehen, wo sich mir die besten beruflichen Möglichkeiten bieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... viel mit Menschen umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... auch während meiner Berufstätigkeit intensive Bildungsphasen einlegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... viel Freizeit haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... über gute Aufstiegsmöglichkeiten verfügen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Branche wechseln (bspw. in den Sport).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mit Organisations-/Managementaufgaben in der Wissenschaft tätig sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine anerkannte Fachkraft werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eine leitende Funktion einnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mich ständig neuen Herausforderungen stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

80% ausgefüllt

Welche der folgenden Erwartungen hatten Sie nach Ihrem MBA-Abschluss in Jena?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Ich habe nach dem MBA-Abschluss einen Jobwechsel angestrebt.
- ☐ Ich habe nach dem MBA-Abschluss eine Gehaltserhöhung erwartet.
- ☐ Ich habe nach dem MBA-Abschluss eine Beförderung erwartet.
- ☐ Ich habe erwartet, dass der MBA-Abschluss mir dabei hilft, meine langfristigen Karriereziele zu verwirklichen.
- ☐ Ich habe den MBA benötigt, um eine bestimmte Position in meinem Unternehmen zu erreichen.

In welchem der folgenden Berufsfelder des Sportmanagements können Sie sich grundsätzlich vorstellen zu arbeiten?

	kann ich mir gar nicht vorstellen			kann ich mir sehr gut vorstellen		
Sportverband	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportverein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunale Sportverwaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommerzielle Einrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agentur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportartikelindustrie/-handel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tourismusbranche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hochschule/Bildungseinrichtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstständig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presse, Rundfunk, Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SONSTIGES, und zwar: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

87% ausgefüllt

In welchem Jahr sind Sie geboren?

[Bitte auswählen] ▼

Wann haben Sie Ihr MBA-Studiengang in Jena begonnen?

[Bitte auswählen] ▼

Wann haben Sie Ihr MBA-Studium in Jena abgeschlossen?

[Bitte auswählen] ▼

Welches Geschlecht haben Sie?

☐ männlich

☐ weiblich

Wo hatten Sie Ihren Hauptwohnsitz zu Beginn Ihres MBA-Studiums?

☐ Deutschland

☐ Österreich

☐ Schweiz

☐ andere:

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

93% ausgefüllt

In einem zweiten (Forschungs-)Schritt sind telefonische Interviews mit den Absolventen geplant. Ich würde mich daher freuen, wenn Sie sich dazu bereiterklären, an einem solchen Interview teilzunehmen.

Wenn Sie zu einem Interview bereit sind, setzen Sie einen Hacken in das Kästchen und tragen Sie Ihre E-Mail-Adresse ein. Diese wird separat gespeichert und kann nicht mit Ihren Angaben aus dem Fragebogen in Verbindung gebracht werden.

☐ Ich bin damit einverstanden, an einem weiterführenden Interview teilzunehmen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! Hier können Sie Hinweise, Anregungen oder Kritik zur Befragung anbringen und auf aus Ihrer Sicht zentrale Probleme im Zusammenhang mit dem MBA-Studium in Jena hinweisen!

Weiter

Befragung unterbrechen

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Kontakt: [Anne Herrmann](#), Friedrich-Schiller-Universität Jena

Anhang A 3 – Leitfäden

Leitfaden Teilnehmer quantitative Befragung:

Vorab: Fragen, ob die Aufnahme des Interviews in Ordnung ist. Anschließend kurzes Intro zur Vorstellung und zum „Eis brechen“.

- 1. Haben Sie eine Berufsausbildung absolviert?**
 - a. Welche?
 - b. Wann?
- 2. Waren Sie vor Ihrem ersten Hochschulabschluss beruflich tätig?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?
 - d. Sportbezug?
- 3. Was war Ihr Erststudium?**
 - a. Fach
 - b. Hochschulart
 - c. Abschluss(grad)
- 4. Waren Sie nach Ihrem ersten Hochschulabschluss bis zur Aufnahme des MBA-Studiums beruflich tätig?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?
 - d. Sportbezug?
- 5. Waren Sie während des MBA-Studiums beruflich tätig?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?
 - d. Sportbezug?
- 6. Waren Sie nach Abschluss des MBA-Studiums beruflich tätig (bis jetzt)?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?

d. Sportbezug?

7. In welchem Berufsfeld (mit Sportbezug) können Sie sich grundsätzlich vorstellen, zu arbeiten?
8. Wie schätzen Sie persönlich Ihre der Beschäftigungschancen im Berufsfeld Sportmanagement ein?
9. Wie schätzen Sie persönlich Ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Berufsfeld Sportmanagement ein?
10. Welche Karriere wünschen Sie sich?
11. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit?
12. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem aktuellen monatlichen Einkommen?
Im NACHGANG, wenn es sich anbietet: Würden Sie mir Ihr (ungefähres) monatliches Bruttoeinkommen mitteilen?
13. Ist Ihr berufliches Bruttoeinkommen im Nachgang an das MBA-Studium (in Jena) gestiegen (Begründung erfragen!)? Führen Sie das auf das Studium zurück?
14. Wie nützlich sind die im MBA-Studium (in Jena) erworbenen Kenntnisse für Ihre aktuelle Tätigkeit (allgemeine Kompetenzen, Fachwissen „Sportmanagement“...)? Haben Sie etwas grundlegend Neues gelernt?
15. Wie haben Sie das Studienentgelt für das MBA-Studium (in Jena) finanziert (verschiedene Quellen, Anteile)?
16. Wie haben Sie die Kosten für das MBA-Studium (in Jena) empfunden?
17. Warum haben Sie das MBA-Studium in Jena aufgenommen?
18. Welche Erwartungen hatten Sie zu Beginn des Studiums sowie nach dem Abschluss (haben sich diese im Verlauf des Studiums verändert)?
19. Würden Sie das MBA-Studium (in Jena) heute wieder machen?

-
20. Würden Sie das MBA-Studium (in Jena) empfehlen? Haben Sie es schon mal jemandem empfohlen?
 21. Hat sich das MBA-Studium für Sie gelohnt?
Wie schätzen Sie das für Ihre Kommilitonen ein?
 22. Wie würden Sie den Schwierigkeitsgrad des MBA-Studiums (in Jena) beurteilen?
 23. NEU: Fühlen Sie sich in der Lage ein Unternehmen in der Sportbranche zu führen bzw. eine Führungsposition einzunehmen?
 24. Wie zufrieden waren Sie mit dem MBA-Studium (in Jena) allgemein?
 25. NEU: Hat sich das MBA-Studium für Sie gelohnt (allgemein)?
 26. NEU: Was haben Sie Neues gelernt?
 27. NEU: Hat es Sie befähigt, sich künftig selbst (beruflich) zu verändern?
 28. NEU: Hat es sich für Sie ökonomisch gelohnt?

Leitfaden Studienabbrecher:

Vorab: Fragen, ob die Aufnahme des Interviews in Ordnung ist. Anschließend kurzes Intro zur Vorstellung und zum „Eis brechen“.

1. **Haben Sie eine Berufsausbildung absolviert?**
 - a. Welche?
 - b. Wann?
2. **Waren Sie vor Ihrem ersten Hochschulabschluss beruflich tätig?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?
 - d. Sportbezug?
3. **Was war Ihr Erststudium?**
 - a. Fach
 - b. Hochschulart
 - c. Abschluss(grad)
4. **Waren Sie nach Ihrem ersten Hochschulabschluss bis zur Aufnahme des MBA-Studiums beruflich tätig?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?
 - d. Sportbezug?
5. **Waren Sie seit dem MBA-Studium beruflich tätig?**
 - a. Was?
 - b. Art des Beschäftigungsverhältnisses (abhängig beschäftigt, selbstständig, freie Mitarbeit...)
 - c. Dauer?
 - d. Sportbezug?
6. **Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit?**
7. **NEU: Warum haben Sie Ihr MBA-Studium abgebrochen?**
8. **NEU: Was haben Sie stattdessen gemacht?**

9. **NEU: Haben Sie den Abbruch bereut?**
10. **NEU: Würden Sie das MBA-Studium heute nochmal aufnehmen?**
11. **NEU: Haben Sie in der Zwischenzeit ein anderes Studium oder eine andere Weiterbildung gemacht?**

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist.

Die vorliegende Arbeit wurde von mir selbst angefertigt. Inhalte von Dritten wurden als solche kenntlich gemacht. Alle benutzten Hilfsmittel, persönliche Mitteilungen und Quellen sind in der Arbeit angegeben.

Die Hilfe eines Promotionsberaters wurde nicht in Anspruch genommen; Dritte haben weder mittelbar noch unmittelbar geldwerte Leistungen erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Abhandlung wurde noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung oder als Dissertation an einer anderen Fakultät oder Hochschule eingereicht.

Diese Angaben entsprechen nach bestem Wissen der reinen Wahrheit; es wurde nichts verschwiegen.

Anne Herrmann
Jena, den 11. November 2017